

## **Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?\***

**Maria Lucia Giovannini**

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione  
marialucia.giovannini@unibo.it

**Liliana Silva**

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione  
liliana.silva@unibo.it

### **Abstract**

Il questionario relativo alle opinioni degli studenti sugli insegnamenti costituisce lo strumento più utilizzato nella valutazione della didattica delle università di quasi tutto il mondo ai fini del suo miglioramento. In molti Paesi, inoltre, gli usi dei risultati sono stati ampliati, per esempio per assumere decisioni relative al personale docente, contribuendo a un incremento del dibattito già intenso e controverso su tale argomento. Oltre a una ricostruzione dei punti salienti di tale dibattito, incentrato in particolare sull'attendibilità, validità e su una serie di potenziali *bias*, lo scopo principale di questo articolo consiste nel far emergere le problematiche connesse all'utilizzazione degli esiti del questionario-studenti da parte delle diverse figure coinvolte (docenti, studenti, responsabili istituzionali) così come emergono dai principali studi e ricerche empiriche in lingua inglese. Oltre a evidenziare gli elementi di criticità, nell'articolo vengono avanzate analisi e proposte per incrementare una valutazione formativa evitando gli usi impropri.

Rating outcomes from questionnaires of student's opinion on teaching are the most widely used tool to evaluate and improve teaching in higher education. Today the use and scope of application of rating results on teaching has increased and widened, and commonly includes the making of important personnel decisions such as hiring, promotion and tenure. Consequently the ongoing controver-

\* Benché il contributo sia frutto di lavoro congiunto delle due autrici, Maria Lucia Giovannini ha scritto la Premessa e i paragrafi 1, 2, 5, 6; Liliana Silva i paragrafi 3, 4 e le Considerazioni conclusive.

sial debate regarding the reliability, validity and the potential presence of various biases associated with the use of rating is ever more relevant. The main purpose of the present article is to examine the salient issues of the debate as has emerged in current studies and researches, in particular the criticism about the uses of student rating of teaching from stakeholders' perspectives (faculty, students and administrators) as has become quite apparent. Finally, some possible proposals are suggested to help to avoid misuses and to increase formative purpose (i.e., to promote improvement in teaching).

**Parole chiave:** valutazione della didattica; insegnamento universitario; questionario degli studenti; scopo della valutazione; uso dei dati

**Keywords:** Student Evaluation of Teaching; Higher Education; Student Questionnaire; Evaluation Purpose; Use of Ratings

---

### Premessa

Ormai in quasi tutte le università del mondo ha luogo, per i diversi insegnamenti, quello che è stato definito un “breve rituale” (Abrami, d'Apollonia & Rosenfield, 2007, p. 385). Generalmente verso la fine dei corsi gli studenti rispondono, con dispositivo cartaceo oppure online, a un questionario costituito da una serie più o meno articolata di domande strutturate (*rating scales*), o anche in parte aperte, per esprimere la loro opinione su un insieme di dimensioni e aspetti relativi ai singoli insegnamenti e docenti con lo scopo di valutarne la qualità ed efficacia.

La letteratura sull'argomento è molto ampia ed è animata da un intenso e controverso dibattito. A essere messa in discussione non è tanto l'importanza del contributo degli studenti al miglioramento del processo formativo; le controversie concernono piuttosto il tipo di ruolo da assegnare loro nella valutazione dei docenti e degli insegnamenti in relazione a diverse funzioni valutative. La stessa terminologia inglese utilizzata sull'argomento - *Student Rating of Teaching (SRT)* o *Student Evaluation of Instruction (SEI)* o *Student Evaluation of Teaching (SET)* o anche *Student Evaluation of Teacher Performance* -, ponendo l'attenzione su operazioni diverse (*rating* oppure *evaluation*) e su “oggetti” diversi (*teaching* oppure *teacher*), riflette impostazioni e prospettive valutative differenti. Considerazioni simili possono essere avanzate per quanto concerne le espressioni in lingua italiana; basti pensare per esempio a “valutazione della didattica da parte degli studenti” (Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica. Osservatorio per la valutazione del sistema universitario, 1998), a “valutazioni dei docenti universitari da parte degli studenti” (Braga, Paccagnella & Pellizzari, 2011), a “rilevazione delle opinioni degli studenti

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

sulla didattica” (ANVUR – AVA, 2013). I termini *rating* e opinioni si riferiscono a dati che richiedono successive interpretazioni valutative a differenza del termine valutazione che contiene di per sé il riferimento a un giudizio di valore. È una distinzione a nostro avviso importante in quanto il termine *rating* aiuta a differenziare tra le persone che forniscono i dati (in questo caso gli studenti) e quelle che li interpretano (valutatori), integrandoli anche con altre informazioni, per effettuare valutazioni funzionali a determinati scopi (per es. Benton & Cashin, 2012; Zambelli, 2006). D'altro canto i termini *teaching* (o *instruction*) e didattica fanno riferimento al processo di insegnamento-apprendimento, i termini *teacher* e docente, invece, a persone.

In relazione alla complessa e articolata tematica del ruolo degli studenti nei processi di valutazione della didattica universitaria, il presente contributo si focalizza sul *questionario-studenti* - in quanto costituisce lo strumento più utilizzato - e sugli *usi propri e impropri delle risposte* raccolte suo tramite, facendo riferimento ai principali studi e ricerche empiriche in lingua inglese e al dibattito relativo, in particolare dell'ultimo quindicennio. Non potendo prescindere dal considerare una serie di aspetti ad esso connessi - quali gli sviluppi nel tempo e nei diversi Paesi della SRT/SEI/SET, le più ampie trasformazioni del contesto universitario o le informazioni relative alle caratteristiche metrologiche e non dello strumento questionario -, essi vengono qui delineati sulla base dei risultati di ricerca, dando rilievo agli elementi più direttamente affrontati in relazione all'uso delle risposte degli studenti da parte delle diverse figure coinvolte.

### **Un inquadramento della problematica nel contesto internazionale e nazionale**

Il fenomeno della valutazione della didattica universitaria da parte degli studenti non è certo recente: la prima valutazione di un corso, infatti, viene fatta risalire agli anni '20 (Guthrie, 1954). La pratica, inizialmente di tipo volontario e finalizzata al miglioramento della didattica mediante il ricorso ad altre informazioni, si è progressivamente estesa nelle diverse università e nei diversi Paesi fino a diventare in gran parte obbligatoria (Theall, Abrami & Mets, 2001). Si sono inoltre gradualmente ampliate le sue funzioni in quanto le risposte degli studenti, tendenzialmente, non sono state utilizzate solo in direzione di una valutazione formativa per promuovere una didattica più efficace. Come emerge dalla letteratura, in molti Paesi esse sono state via via utilizzate anche per altri scopi e in particolare di valutazione sommativa quali i seguenti: a) per la rendicontazione dell'attività didattica svolta dai docenti e per la conseguente verifica della sua qualità ed efficacia da parte degli organi istituzionali; b) per le prese di decisione relative al personale docen-

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

te, quali le assunzioni e progressioni di carriera; c) per la scelta da parte degli studenti, là dove possibile, dei corsi da seguire tramite la consultazione dei punteggi attribuiti ai rispettivi docenti negli anni precedenti (per es. Centra, 1993; Kulik, 2001; Marsh, 2007; Marsh & Roche, 1993; Richardson, 2005)<sup>1</sup>.

È durante "l'era degli standard e dell'*accountability*" (Seldin, 1993) che, in particolare, si sono modificate e allargate le funzioni assolate dalle informazioni raccolte tramite i questionari-studenti, fornendo anche un contributo alle decisioni relative alla gestione del personale docente o all'allocazione dei finanziamenti.

I fattori alla base di un più ampio uso delle informazioni vengono individuati prevalentemente nel fenomeno di trasformazione del modello di istruzione superiore, ovvero nel passaggio, secondo quanto delineato da Perry e Smart (2007), da un'università finalizzata alla creazione del sapere tramite la ricerca propria del ventesimo secolo a quella, propria del secolo successivo, "caratterizzata dalla disseminazione del sapere (insegnamento e apprendimento), che a sua volta dovrebbe accrescere la creazione di nuovo sapere in un processo simbiotico" (p. 3). Tale processo trasformativo, che ha coinvolto l'Università negli ultimi decenni, si inserisce a sua volta nel quadro dei mutamenti radicali che hanno attraversato culture, contesti sociali e politici in relazione al fenomeno della globalizzazione economica e finanziaria e allo sviluppo della società della conoscenza, a seguito dei quali vi sono state forti pressioni dall'esterno tese a legare le università all'evoluzione dell'economia e della società (per es. Moscati, 2008; Semeraro, 2005).

Più in specifico, i fenomeni in aumento di internazionalizzazione, immigrazione, multiculturalità, formazione continua hanno contribuito a rendere molto diversificati gli stili di apprendimento degli studenti, le loro aspettative e orientamenti, le capacità di partenza, e non solo le loro caratteristiche demografiche e sociali. Un'utenza studentesca più ampia ed eterogenea pone inevitabilmente l'esigenza di una didattica più articolata e rinnovata, in grado di rispondere in modo efficace ai mutamenti radicali che hanno attraversato anche i sistemi di istruzione superiore (Giovannini, 2010).

È in relazione a tale scenario che in Europa vanno collocati la nascita e lo sviluppo dello *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* e *l'Assicurazione della Qualità*, le cui tappe principali sono riportate all'interno dei documenti relativi al Processo di Bologna<sup>2</sup>. Qui ci limitiamo a menzionare il documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* dell'*European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), accolto a Bergen nel 2005 dai Ministri dell'Istruzione e condiviso nuovamente nell'incontro di Losanna del 2009 (ENQA, 2009)<sup>3</sup>.

Alla luce delle crescenti richieste interne ed esterne in termini di produttività e qualità, la valutazione si configura dunque come una necessità e aumentano, di conseguenza, i processi valutativi attuati a diversi livelli affinché la didattica possa rispondere alle esigenze e alle sfide poste dal contesto sociale, alle variegate caratte-

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

ristiche dell'utenza studentesca e alle richieste dei diversi stakeholder, tra cui gli studenti. L'importanza della partecipazione di questi ultimi al processo di Assicurazione della Qualità, nell'ambito del cosiddetto Processo di Bologna, è stata riconosciuta da parte dei Ministri dei Paesi ad esso aderenti fin dal Comunicato di Praga del 2001. Nel documento del 2007 dal titolo *Bologna with student eyes 2007* di *The National Unions of Students in Europe* (ESIB, 2007)<sup>4</sup>, inoltre, non solo vengono messe in luce le differenti situazioni della partecipazione degli studenti e le diverse modalità messe in atto nei diversi Paesi nel processo di assicurazione della qualità, ma compare la raccomandazione di cambiare il punto di vista di coloro che non tengono o non vogliono tener conto delle opinioni degli studenti per considerarli invece al pari di altri stakeholder, individuando e implementando appropriate modalità di coinvolgimento (Aquario, 2007).

Nelle università europee si fa dunque riferimento alle opinioni degli studenti quale indicatore della qualità dell'insegnamento, come pure nelle università di quasi tutto il mondo (per es. Brockx, Spooren & Mortelmans, 2011; Penny & Coe, 2004; Zabaleta, 2007), tanto da indurre a definire le rilevazioni di tali opinioni come un “fenomeno mondiale” (Pounder, 2007, p. 178). L'effettivo coinvolgimento degli studenti, tuttavia, così come l'importanza ad esso attribuita, varia non solo da nazione a nazione, ma anche tra le varie università all'interno dei singoli Paesi.

In Italia il processo di trasformazione è arrivato in ritardo rispetto al contesto internazionale e soprattutto con minori sforzi di ricerca (Coggi, 2005; Semeraro, 2006a, 2006b). Ci sembra comunque importante mettere in evidenza il rapporto finale “Valutazione della didattica da parte degli studenti” realizzato nel 1998 da un apposito gruppo di ricerca nazionale (Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica. Osservatorio per la valutazione del sistema universitario, 1998). A proposito della rilevazione delle opinioni degli studenti come strumento di Assicurazione della Qualità degli Atenei, in esso viene sottolineata la necessità dell'acquisizione dei loro punti di vista nella direzione di “un processo continuo di mantenimento e miglioramento della Qualità” (p. 2); nel contempo, viene richiamata l'importanza di limitare, nella tradizione della nostra università, “la funzione della valutazione dell'insegnamento da parte degli studenti alla sfera del miglioramento della didattica” ed esplicitata “la preoccupazione di non aprire la strada né all'uso comparativo né all'uso amministrativo della valutazione” (p.4).

Pur essendo state finora diversificate le esperienze delle varie università, il principale riferimento normativo nel nostro Paese è quello rappresentato dalla legge n. 370 del 1999, che fa esplicito riferimento a un rapporto da inviare al MURST da parte del nucleo di valutazione interna delle università sulle “opinioni degli studenti frequentanti sulle attività didattiche” e che subordina le incentivazioni per i docenti a tempo pieno “a una valutazione positiva delle loro attività didattiche nell'ambito dei programmi di valutazione della didattica adottati dagli atenei”<sup>5</sup>. Per

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

quanto concerne gli sviluppi più recenti del quadro normativo nazionale inerente la valutazione della didattica universitaria, un primo provvedimento rilevante è costituito dal DPR 76/2010 che assegna all’Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) il compito di definire criteri e metodologie per la valutazione dei corsi di studio universitari in base a parametri oggettivi e certificabili, promuovendo il coinvolgimento attivo degli studenti in relazione alle questioni inerenti la didattica (art. 3, comma 1, lettera *b*). Il ruolo dell’ANVUR nel monitoraggio e nella valutazione degli indicatori stabiliti per l’accreditamento periodico delle sedi e dei corsi universitari da parte del MIUR, tra cui rientrano quelli specificamente relativi alla qualità della didattica, è stato successivamente ribadito dal D.Lgs. 19/2012, cui si ricollega il più recente DM 47/2013 concernente l’autovalutazione, l’accreditamento e la valutazione periodica delle sedi e dei corsi universitari. In particolare, nella lettera *e*) del primo documento allegato a tale provvedimento, in cui si affronta il tema dei requisiti per l’Assicurazione di Qualità, si afferma che “per ogni Corso di Studio dovranno essere somministrate, secondo le modalità previste dall’ANVUR, le schede di rilevazione dell’opinione degli studenti, dei laureandi e dei laureati sulle attività di formazione e relativi servizi”. In attuazione dei vari atti normativi considerati, l’AVA ha successivamente elaborato una proposta operativa per l’avvio delle procedure di rilevazione delle opinioni degli studenti per l’a.a. 2013-2014, un documento che ha inteso fornire sintetiche linee guida operative per l’inserimento progressivo di tale rilevazione come strumento di Assicurazione di Qualità degli Atenei (ANVUR – AVA, 2013). Tra i punti da tenere presenti nelle procedure utilizzate ritroviamo: l’obbligatorietà delle rilevazioni (vi è un insieme minimo di quesiti obbligatori per tutti gli Atenei, poi ciascuno di essi potrà, se lo riterrà opportuno e per soddisfare specifiche esigenze conoscitive, prevedere ulteriori domande); la tempistica (la somministrazione dei questionari agli studenti frequentanti potrà iniziare quando si giunge ai 2/3 dell’insegnamento da valutare); l’unità di rilevazione (essa dovrà riguardare tutti gli insegnamenti che erogano complessivamente un numero di CFU pari o superiore a 4); le modalità di rilevazione (per gli studenti frequentanti i corsi di studio erogati in modalità tradizionale potrà essere utilizzata sia la modalità online che quella cartacea, mentre per gli studenti non frequentanti e per i corsi di studio erogati a distanza è prevista la sola modalità online).

La scelta effettuata in Italia di privilegiare il questionario come modalità di raccolta delle opinioni degli studenti si pone pertanto in linea con quella adottata anche in molti altri Paesi europei. Pur se organizzati e costruiti in modo diversificato nelle varie università, i questionari appaiono infatti quali principali strumenti in uso per la valutazione della didattica da parte degli studenti (per es. Centra, 1979; Martinez-Gomez, Carot Sierra, Jabaloyes & Zarzo, 2011; Pounder, 2007; Powell, Hunt & Irving, 1997; Seldin, 1999; Wright, 2006). Ma non solo. Benché l’argomento del-

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell’insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all’uso delle risposte?*

le valutazioni espresse dagli studenti sulla didattica rappresenti uno dei più dibattuti e la ricerca in proposito sia “estremamente complessa” (Shirbagi, 2011, p. 120), i questionari-studenti sui docenti e sull’insegnamento “sono quasi universalmente accettati” (Feldman, 2007, p. 93).

### **Interrogativi di ricerca rispetto a una pratica "consolidata" e a un dibattito intenso**

Dalle prime esperienze di uso dei questionari che risalgono a poco meno di un secolo fa nell'università americana *Purdue University* (Remmers, 1927, 1928, 1930; Remmers & Brandenburg, 1927) sono stati pubblicati moltissimi articoli e volumi, per cui la bibliografia sull'argomento presenta un insieme molto vasto di studi e di ricerche.

In una sua pubblicazione del 1993, Centra riconduce gli studi relativi alla valutazione dei corsi da parte degli studenti e ai relativi questionari a quattro periodi.

Il primo comprende gli studi realizzati dal gruppo di ricerca di Remmers e collaboratori alla *Purdue University* negli anni tra il 1927 e il 1960; essi svilupparono la *Purdue Rating Scale for Instructors* e condussero analisi psicometriche pionieristiche per l'elaborazione delle risposte.

Il secondo periodo fa riferimento agli anni '60, quando i questionari relativi alla valutazione espressa dagli studenti sugli insegnamenti erano volontari e numerose esperienze sono state portate avanti dai singoli docenti per migliorare la propria didattica e sostenere l'apprendimento degli studenti, anche su sollecitazione del movimento studentesco di quegli anni (Ory, 2000).

Il terzo periodo ricopre invece gli anni '70, considerati il “periodo d'oro della ricerca”, in cui gli studi, in relazione a finalità valutative non solo di tipo formativo ma anche sommativo, si sono concentrati sul problema della validità e utilità dei questionari impiegati. Come precisano Wang, Dziuban, Cook e Moskal (2009) richiamando in particolare alcuni studi di quel periodo, nei Paesi anglosassoni già a partire dagli anni '70 il dibattito sulla valutazione degli insegnamenti ad opera degli studenti aveva enucleato le principali problematiche che secondo gli autori ne costituiscono ancora oggi l'ossatura: l'affidabilità e validità dei dati rilevati, i fattori che possono influenzare in senso positivo e negativo l'andamento di queste valutazioni e che spesso non hanno attinenza con la qualità della didattica in sé, le ricadute in termini di utilità per il miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento. In quegli anni negli Stati Uniti la valutazione dell'insegnamento da parte degli studenti da uno scopo a supporto della didattica e di monitoraggio della sua qualità è stata estesa ad usi connessi a decisioni amministrative anche relative al personale docente (Galbraith, Merril & Kline, 2012).

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

Infine, tra gli anni '80 e il 1993 la ricerca ha approfondito e ampliato i risultati disponibili. È in tale periodo, infatti, che Cohen (1980) ha elaborato la prima meta-analisi, prendendo in esame l'utilità delle risposte degli studenti nella direzione del miglioramento della didattica; ad essa sono seguite altre meta-analisi, rassegne sistematiche e rassegne di vario tipo, in particolare sul tema della validità degli strumenti utilizzati e sui potenziali *bias* relativi ai docenti, agli studenti e ai corsi (per es. Abrami, Leventhal & Perry, 1982; Cohen, 1981, 1982, 1983; Dowell & Neall, 1982; McCallum, 1984; Menges & Brinko, 1986).

Negli anni '90 il tema delle opinioni degli studenti sulla didattica aveva raggiunto una tale notorietà che nel novembre 1997 l'*American Psychologist* vi dedicò un intero numero della rivista (Greenwald, 1997). Successivamente a tale periodo, la ricerca sull'argomento ha proseguito con l'approfondimento delle principali problematiche già affrontate, anche elaborando ulteriori meta-analisi, rassegne sistematiche e sintesi (per es. Clayson, 2009; Gump, 2007; Pounder, 2007; Richardson, 2005; Spooen, Brockx & Mortelmans, 2013; Wright & Jenkins-Guarnieri, 2012); inoltre, si è focalizzata sull'impiego dei questionari online, sull'applicazione di procedure diverse, sui differenti usi delle informazioni raccolte, nonché sugli elementi che, agli occhi degli studenti, stanno alla base di un insegnamento efficace<sup>6</sup>.

Date l'eterogeneità dei contesti in cui è stata realizzata la mole delle ricerche disponibili, la mancanza di una definizione di insegnamento efficace unanimemente condivisa tra i ricercatori, le differenze tra i questionari utilizzati, tra le dimensioni in essi considerate e tra le funzioni assegnate ai risultati ottenuti mediante tali strumenti – formativa in certi casi, sommativa (informativa ma anche selettiva) in altri – si possono intuire le ragioni dell'intensità del dibattito tra ricercatori che ha caratterizzato lo studio dell'argomento qui considerato, nonché le difficoltà di ricondurre i diversi risultati delle ricerche a una sintesi condivisa.

Ad acuire le controversie del dibattito hanno contribuito anche gli esiti di ricerche sulle *percezioni dei soggetti coinvolti*, tra cui in particolare quelle degli stessi docenti sottoposti a valutazione. Oltre a posizioni che hanno fatto emergere giudizi complessivi sulla scarsa attendibilità e validità dei dati raccolti e sulla inutilità delle rilevazioni tramite i questionari degli studenti, si possono individuare giudizi specifici su aspetti quali il tipo di competenza degli studenti rispetto alla valutazione degli insegnanti e dei corsi, l'influenza di certe caratteristiche del docente quali il suo carisma o il suo status giuridico, la difficoltà a misurare l'efficacia di un insegnamento durante il suo svolgimento o a breve distanza di tempo; la numerosità degli studenti nell'ambito dei singoli corsi, la loro età, il carico di lavoro e responsabilità che viene loro richiesto, il tipo e il livello dei corsi stessi, la obbligatorietà o meno dei corsi e così via. Sono tutti aspetti analizzati dai ricercatori e che hanno indotto alcuni di loro a usare in proposito il termine “miti”, vale a dire convinzioni riduttive diffuse e non adeguatamente sostenute da dati empirici. Aleamoni in particola-



re, in un suo scritto del 1999 dal titolo *Student Rating Myths versus Research Facts from 1924 to 1998* consistente in un aggiornamento di una sua precedente pubblicazione (Aleamoni, 1987), ha analizzato i sedici “miti” più comuni alla luce dei risultati di ricerche realizzate nell’arco di settantaquattro anni. A prescindere dai problemi di contestualizzazione inerenti le rassegne in generale (Giovannini e Rosa, 2012), ci preme qui sottolineare che i risultati delle ricerche di Aleamoni sono stati almeno in parte contraddetti da altri studiosi sulla base di ricerche compiute in anni successivi.

Diventa pertanto inevitabile chiedersi cosa emerga oggi dalle ricerche a proposito delle opinioni espresse nei questionari-studenti e della loro utilità.

Ci preme innanzitutto sottolineare che rispondere a tale domanda è più difficile di quanto si possa pensare poiché, anche a prescindere dal contenuto delle ricerche pertinenti, il numero degli studi rilevanti è voluminoso (Feldman, 2007). E tale considerazione resta valida anche se ci si limita a considerare gli studi e le ricerche dell’ultimo quindicennio, tra i quali sono comprese sintesi di natura secondaria. Basti considerare che, nel periodo dal 2000 al 2014, nel data base ERIC usando il descrittore “*student evaluation of teacher performance*”, che identifica la medesima area semantica delle espressioni “*student rating of teaching/student evaluation of teaching/student evaluation of instruction (SRT/SET/SEI)*”, e integrandolo con il descrittore “*higher education*” emergono ben 504 riferimenti bibliografici. Dagli anni dei primi scritti fino alla fine del 2010 Benton e Cashin (2012) ne avevano rintracciati nel medesimo data base ben 1.852. Dal momento che in tale conteggio non sono compresi i volumi all’interno dei quali vi sono molti contributi specifici sull’argomento qui affrontato, ci si può render conto dell’elevata numerosità degli studi realizzati.

Pur consapevoli della difficoltà e della complessità dell’impresa, ci è sembrato tuttavia molto importante cercare di cogliere gli elementi del dibattito internazionale, in particolare di quello attuale, relativo ai questionari degli studenti e di delineare il tipo di evidenze e di problematiche ricavabili dagli studi e dalle ricerche empiriche in lingua inglese. La scelta di focalizzarci sul dibattito più recente - seppure non in modo esclusivo - è stata determinata non solo dall’esigenza di restringere il numero degli studi e delle ricerche empiriche da considerare, ma anche, e soprattutto, dal fatto che nel nuovo secolo ormai in tutti i Paesi si è assistito in ambito universitario a una restrizione dei fondi e contemporaneamente all’esigenza di assicurare qualità, con la conseguenza del prevalere, nelle disposizioni normative, di un uso comparativo e amministrativo da parte dei responsabili istituzionali dei dati relativi alle opinioni espresse dagli studenti sui docenti e sui corsi.

Un presupposto teorico alla base della nostra analisi è stato quello di considerare l’impianto della valutazione dei dati del questionario-studenti e delle decisioni conseguenti come guidato prioritariamente dalle funzioni ad essa assegnate, che a no-

stro avviso non possono essere disgiunte da un modello di università e di didattica universitaria. Alle funzioni valutative, inoltre, si collega una serie di elementi interconnessi quali gli “oggetti/indicatori”, i destinatari e soggetti della valutazione, nonché gli strumenti, le procedure per la rilevazione delle informazioni e i criteri di valutazione in senso proprio dei dati raccolti. Coerentemente con tale presupposto, il principale interrogativo che ha guidato la nostra analisi delle ricerche è quello concernente le problematiche connesse alle finalità d'uso - da parte di soggetti coinvolti quali studenti, docenti e responsabili istituzionali - delle opinioni espresse tramite i questionari, nonché al loro legame con un reale miglioramento della didattica. In particolare abbiamo cercato di dare risposta ai seguenti interrogativi: quali sono gli elementi critici evidenziati dagli studi e dalle ricerche empiriche a proposito dei questionari-studenti? quali gli aspetti problematici in relazione alle principali utilizzazioni dei loro esiti? come possono le opinioni degli studenti costituire un utile supporto al miglioramento della didattica?

### **Le problematicità del questionario-studenti in relazione alle dimensioni rilevate**

Nel momento in cui si intende analizzare, sulla base dei risultati delle ricerche empiriche, le caratteristiche del questionario-studenti e l'accuratezza delle risposte raccolte circa l'efficacia dei docenti e la qualità degli insegnamenti, occorre considerare un aspetto della cornice teorica che ne sta alla base, la cui definizione costituisce una delle prime difficoltà nella progettazione dello strumento e conseguentemente nelle operazioni successive, vale a dire il *concetto di insegnamento efficace*. Infatti, non c'è un criterio di efficacia ampiamente condiviso; inoltre, non si tratta soltanto di elencare una serie di attributi, tratti e abilità: come afferma Centra (1993), “un buon insegnamento è più complesso di quel che può suggerire qualsiasi lista di qualità o caratteristiche” (p. 41).

Ogni docente tende a darne una definizione sulla base delle proprie convinzioni personali e, per raggiungere i traguardi formativi perseguiti, può operare in base a più teorie dell'apprendimento (per es. comportamentista, cognitivista, socio-costruttivista), sebbene tenda a farne propria una specifica (Centra, 1993). Inoltre, non solo i docenti, ma anche gli studenti hanno proprie convinzioni personali rispetto all'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento, a volte anche non prossime a quelle scientificamente accreditate; come pure gli amministrativi e i responsabili istituzionali. E questo rende più complesso il processo di valutazione della didattica.

Ed è proprio il tipo di convinzioni sull'insegnamento efficace possedute da chi pianifica e costruisce il questionario-studenti che costituisce uno dei principali temi

toccati dal dibattito sull'uso dei dati raccolti, in quanto le dimensioni considerate nello strumento sono influenzate dal modello e dai costrutti di riferimento. Per sottolineare l'importanza di tale aspetto, da cui dipende l'utilità delle informazioni rilevate, nell'ambito del dibattito è stata evidenziata, per esempio, la diversità di una didattica “per trasmettere conoscenze” rispetto a una didattica “tesa a facilitare l'apprendimento” che dovrebbe essere centrata sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento (per es. Kember & Kwan, 2000; Theall et al., 2001).

Nonostante la varietà delle dimensioni considerate e delle loro caratteristiche, i questionari-studenti sono generalmente costituiti da una serie di item misurati su scala Likert (da tre a sette punti)<sup>7</sup> più o meno specifici e, in certi casi, anche da una serie di quesiti aperti ritenuti molto utili come feedback per il docente. Rispetto al punteggio da attribuire ai diversi item, in ragione della diversità dei contesti organizzativi nei quali ha luogo l'insegnamento, sono state avanzate anche proposte di attribuzione di punteggi differenziati a seconda del peso che le diverse dimensioni risultano avere sull'apprendimento degli studenti in base ai risultati delle ricerche empiriche (Marsh, 1987). È questo indubbiamente un altro nodo problematico del dibattito che sollecita a riflettere sugli aspetti rilevati con gli item nonché sulle molteplici dimensioni da considerare.

A proposito della valutazione della didattica da parte degli studenti, pur essendoci accordo sulla *multidimensionalità* dell'insegnamento, nel dibattito emergono varie problematiche connesse non solo alla scelta delle dimensioni da prendere in esame, al “peso” da attribuire loro e all'utilità di una domanda generale sull'efficacia del docente/insegnamento, ma anche ad altri aspetti come per esempio l'opportunità di considerare i medesimi tratti per attuare una *valutazione formativa* o *sommativa*. E pure su questo punto si riscontrano posizioni differenziate. C'è infatti chi sottolinea l'importanza, in relazione all'utilizzazione delle risposte a supporto della didattica, di feedback formativi/diagnostici su aspetti più analitici in modo che possano essere fornite informazioni utili e ulteriori rispetto a quelle di cui il docente già dispone. Inoltre, per far fronte al gran numero di dimensioni da considerare, viene anche avanzata la proposta di affiancare agli esiti dei questionari altre forme di valutazione, come ad esempio l'auto-valutazione, la valutazione da parte dei pari, l'osservazione esterna, nonché di tener conto dei potenziali *bias*, quali le dimensioni della classe, gli interessi degli studenti e il carico di lavoro (per es. Marsh, 2007), cui si fa riferimento nel prossimo paragrafo.

L'esigenza di non affidarsi soltanto ai dati raccolti tramite il questionario utilizzando altre fonti di informazioni è oggi sostanzialmente condivisa dai ricercatori. Le ragioni sono dovute non solo alla molteplicità delle dimensioni dell'insegnamento e alla conseguente complessità del processo valutativo, ma anche alle cautele sollecitate dagli esiti delle ricerche sulla validità dei giudizi espressi dagli studenti. In proposito non si possono neppure sottovalutare le riserve più o meno marcate a-

vanzate da molti docenti sul tipo di competenza posseduta dagli studenti in merito alla valutazione dell'efficacia didattica e delle diverse dimensioni coinvolte. Tendenzialmente gli studenti vengono ritenuti una potenziale fonte appropriata di informazioni sulla didattica in virtù del tempo di coinvolgimento nel processo di insegnamento-apprendimento (per es. Arreola, 1994; Brandt, Mathers, Oliva, Brown-Sims, & Hess, 2007; Heilman & Matsuzaki, 2009; Theall & Franklin, 2001; Toch, 2008). Essi vengono inoltre considerati i "logici" valutatori della relazione docente-studente, del comportamento professionale ed etico del docente, della sua capacità comunicativa o organizzativa, del livello di attenzione e di coinvolgimento suscitato, del carico di lavoro e dei materiali del corso, della conoscenza acquisita nel corso, nonché dell'equità nell'attribuzione dei voti (per es. Braskamp & Ory, 1994). Alcuni sottolineano, tuttavia, che non possono essere in grado di giudicare aspetti quali la competenza del docente nell'ambito disciplinare o i materiali usati a "lezione" (Seldin, 1993), in particolare se sono matricole (Crumbley, Henry & Kratchman, 2001; Fish, 2005).

Il dibattito sui questionari si è arricchito inoltre anche in connessione all'utilizzo delle *rilevazioni online*<sup>8</sup>. Nonostante le criticità dovute alla minore percentuale di risposte ottenute, il sistema on-line è preferito a quello cartaceo più tradizionale (per es. Ackerman, Gross & Vigneron, 2009). Pur considerando opportuno incentivarne l'utilizzo, da alcuni ricercatori viene ritenuta necessaria una ristrutturazione rispetto allo strumento più tradizionale (Nevo, McClean & Nevo, 2010) o l'adozione di alcuni accorgimenti specifici (Ardalan, Ardalan, Coppage & Crouch, 2007).

### **Linee dell'articolato dibattito su attendibilità, validità e potenziali *bias***

Il tema di quanto il questionario e le risposte da esso fornite possano costituire una fonte attendibile di informazioni sulla qualità ed efficacia della didattica è stato ampiamente dibattuto in letteratura, ma i risultati che emergono dalle ricerche empiriche dimostrano come il problema sia ancora controverso<sup>9</sup>.

A proposito di attendibilità, validità e potenziali fattori di errore considerati estranei alla didattica, già in una delle sue rassegne Marsh nel 1987 precisava che "le valutazioni degli studenti sono chiaramente multidimensionali, abbastanza attendibili, relativamente non contaminate da molte variabili spesso considerate come fonti di potenziali errori e sono viste come utili da parte degli studenti, dei docenti e dei responsabili istituzionali. Tuttavia, gli stessi risultati dimostrano anche che le stesse valutazioni degli studenti possono avere qualche effetto alone, almeno alcune inaffidabilità, soltanto un modesto accordo con alcuni criteri di efficacia dell'insegnamento, essere probabilmente influenzate da alcune potenziali fonti di errore" (p. 369).

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

Posizioni a favore dell'affidabilità e validità delle informazioni raccolte tramite i questionari-studenti vengono espresse, sulla base di evidenze delle ricerche empiriche, anche da Aleamoni (1999) e da Feldman (2007). Gli studi empirici riportano infatti generalmente buoni indici di affidabilità e la validità sembra essere salvaguardata dalla validazione da parte di esperti e dai risultati di alcune ricerche che dimostrano la correlazione con altri indicatori relativi alla competenza didattica dei docenti, come per esempio i punteggi attribuiti dai colleghi, l'autovalutazione, i giudizi attribuiti da esperti e i punteggi attribuiti da ex-studenti.

Per quanto concerne l'affidabilità, in relazione ai questionari di raccolta delle opinioni degli studenti non ci si riferisce tanto a una definizione tradizionale, quanto piuttosto alla concordanza di risposte tra più studenti (Marsh, 2007).

Rispetto al dibattito su tale caratteristica, quello sulla validità è stato molto più intenso e caratterizzato da spinosi contrasti. Basti pensare, per esempio, all'acceso dibattito degli anni '80 tra Cohen (1981) e Dowell e Neal (1982) e alle diverse meta-analisi e rassegne che negli anni '80 e '90 hanno ripreso la questione della validità, come ad esempio quelle di McCallum (1984) e di L'Hommedieu, Menges & Brinko (1990).

Più recentemente, sono da evidenziare in particolare due contributi. Il primo è quello di Wright & Jenkins-Guarnieri (2012), i quali effettuano la meta-analisi di 11 differenti meta-analisi; dallo studio emerge che la raccolta delle opinioni degli studenti appare valida, ma più efficace quando accompagnata da pratiche di consultazione. Il secondo è costituito dalla meta-analisi di Spooren et al. (2013), che comprende 160 studi realizzati a partire dal 2000 e rappresenta la più recente meta-analisi relativa alla validità. Proprio per questo, nonostante la quantità dei contributi considerati dagli autori, essa si sovrappone in misura molto limitata alle meta-analisi e rassegne precedenti, apportando pertanto posizioni nuove e differenti. Analizzando la validità di contenuto, costruito e criterio secondo il modello di Onwuegbuzie (Onwuegbuzie, Daniel & Collins, 2009) gli autori evidenziano come l'uso dei questionari finalizzato alla valutazione della didattica universitaria resti un tema ancora molto controverso. Permangono dubbi sulla validità di contenuto degli strumenti utilizzati e degli item considerati date le differenze emerse tra i soggetti coinvolti riguardo al concetto di "buona didattica". Per quanto concerne invece la validità di costruito, vengono messe in discussione la validità strutturale, dal momento che gli strumenti sono sottoposti a validazione solo dopo il loro uso; la validità discriminante, in quanto i risultati degli studi sui potenziali *bias* risultano essere spesso discordanti tra loro; la validità dei risultati, minata dalla scarsa consapevolezza sia degli studenti sia dei docenti circa l'utilità e l'uso dei questionari stessi; la generalizzazione dei risultati, poiché nelle varie ricerche si fa riferimento a strumenti diversi adatti ai particolari contesti in cui sono stati utilizzati. Relativamente alla validità di criterio, infine, le ricerche mostrano una correlazione positiva

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

tra i risultati ottenuti per mezzo dei questionari e altri indicatori di qualità della didattica.

In connessione al problema qui affrontato è inevitabile dover fare i conti con gli innumerevoli fattori che, più o meno direttamente, possono influenzare le risposte date dagli studenti pur non avendo attinenza con la didattica (cfr. Lalla, Frederic e Ferrari, 2011; Zambelli, 2006). È in relazione a tali fattori che Pounder (2007) pone come titolo di una sua rassegna l'interrogativo se sia utile la valutazione dell'attività didattica da parte degli studenti. Per cercare di rispondere a tale domanda l'autore analizza i risultati di molteplici ricerche, proponendo un *framework* che aiuta a classificare in tre gruppi i fattori che, pur non avendo attinenza con la didattica, risultano influenzare in senso positivo o negativo le risposte date dagli studenti: fattori relativi ai docenti (genere, età, esperienza di insegnamento, ruolo, tratti del comportamento e del carattere, semplificazione del corso, tendenza a dare anticipazioni sull'esame e votazioni "larghe"), agli studenti stessi (genere, livello, motivazione, desiderio di "rivalsa" sui docenti), ai corsi (contenuti e loro difficoltà, opzionalità, livello, numerosità degli studenti, orario). Oltre alla varietà di tali fattori, secondo l'autore occorre esplorare altre modalità di valutare la qualità dell'esperienza del gruppo classe per coglierne in modo più accurato le dinamiche e la ricchezza.

Tra i potenziali *bias*, sui quali molti autori hanno svolto ricerche ottenendo risultati spesso discordanti (Spooren et al., 2013), particolare importanza viene data al cosiddetto "effetto del Dr. Fox", ovvero all'influenza della personalità del docente sulle valutazioni date dagli studenti. Attraverso una meta-analisi realizzata su 12 studi svolti tra il 1975 e il 1982 nel contesto canadese, Abrami et al. (1982) hanno indagato tale aspetto analizzando il rapporto tra espressività del docente e opinioni degli studenti. Sulla base dello studio effettuato, gli autori giungono alla conclusione che l'espressività del docente ha un significativo impatto sulle risposte degli studenti nei questionari, ma un effetto limitato sul loro rendimento<sup>10</sup>.

In diverse ricerche sono inoltre considerate le questioni connesse al genere (per es. Feldman, 1993) e la cosiddetta *leniency hypothesis* (per es. Gump, 2007), ovvero l'idea che gli studenti diano valutazioni più alte ai docenti meno esigenti in termini di carico di lavoro assegnato e più indulgenti negli esami e nei voti (in funzione del momento in cui le valutazioni vengono effettuate, gli studenti possono *conoscere* o soltanto *anticipare* tali votazioni).

In altre ricerche, come fattori di contesto che possono influenzare i risultati delle opinioni degli studenti, sono indagati anche la facoltà di appartenenza, la media dei voti, il momento della somministrazione; tuttavia i risultati sono a volte tra loro contrastanti.

Nonostante la molteplicità e la vastità delle ricerche, il dibattito sul valore e sull'efficacia delle valutazioni degli studenti nei confronti della didattica è dunque ancora

aperto e intenso. Nel complesso, la tendenza è quella di considerare i questionari-studenti come strumenti adatti alla valutazione formativa e sommativa della didattica solo se combinati ad altre modalità di valutazione (Brockx et al., 2011; Ponder, 2007; Stewart, Goodson, Miertschin & Faulkenberry, 2007).

Tale considerazione è ulteriormente supportata dal fatto che, nella letteratura, si tende a dare per scontato che gli studenti rispondano al questionario anonimo onestamente e volentieri, ma solo pochi studi hanno effettivamente indagato il modo in cui gli studenti percepiscono e affrontano la valutazione della didattica e chiesto loro quanto rispondano responsabilmente alle domande, quanto considerino seriamente l'intero processo e a quali scopi pensano servano le valutazioni (Spencer & Schmelkin, 2002).

### **Finalità d'uso e aspetti di criticità**

Già nel 1989 Franklin e Theall affermavano che, rispetto all'uso di uno strumento inappropriato, le conseguenze di una utilizzazione impropria delle informazioni richieste tramite il questionario sarebbero ancor più dannose. In proposito, negli ultimi due decenni diversi articoli fanno esplicito riferimento, nel titolo stesso, ad usi impropri (per es. Bedggood & Pollard, 1999; Cashin, 1999; Seldin, 1993; Simpson, 1995; Zabaleta, 2007).

Oltre ai limiti cui abbiamo fatto cenno e alle conseguenti riserve nei confronti della valutazione della didattica dovute a una percezione di inadeguatezza degli strumenti utilizzati e delle risposte degli studenti, vanno considerate le critiche e le perplessità relative agli scopi specifici cui vengono ritenute funzionali le valutazioni prodotte sulla base dei dati raccolti tramite il questionario-studenti. L'utilità e il valore di questi ultimi hanno sì a che fare con la validità di contenuto, di criterio e di costruito, ma tali tipi di validità finiscono per essere subordinati a quella che abbiamo individuato come questione chiave: se e come i risultati sono utilizzati e ritenuti utili nella direzione dello scopo esplicitato dall'impianto valutativo, cui è sotteso un determinato modello di università e di didattica universitaria.

Inizialmente, nelle università americane i risultati dei questionari-studenti servivano a fornire indicazioni ai docenti per superare i punti deboli del loro insegnamento e ai responsabili amministrativi per monitorare la qualità della didattica (Guthrie, 1954); attualmente invece vengono usati anche in altre direzioni, identificate per esempio da Theall et al. (2001) nelle decisioni relative ad assunzioni di nuovi docenti, a rinnovi di incarichi e avanzamenti di carriera, ad assegnazioni dei docenti ai corsi e ad attribuzioni di riconoscimenti didattici, nonché nella scelta dei corsi da parte degli studenti.

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

Le ricerche inerenti le valutazioni effettuate sui dati dei questionari-studenti solitamente identificano i seguenti scopi: 1) aiutare i docenti a individuare i punti deboli della propria didattica, fornendo loro l'input per un miglioramento anche attraverso lo sviluppo professionale; 2) prendere decisioni relative al rinnovo del contratto e agli scatti di carriera dei docenti sulla base dell'efficacia nell'insegnamento, in modo da stimolare un miglioramento della didattica anche tramite l'allontanamento dei soggetti peggiori; 3) rendicontare, da parte dei responsabili istituzionali a diversi livelli del sistema universitario, l'efficacia della didattica e l'attivazione di adeguate procedure per assicurare la qualità degli esiti; 4) aiutare gli studenti nella scelta dei corsi e dei docenti.

Il miglioramento della didattica viene spesso indicato quale finalità generale alla base dei diversi usi del questionario-studenti; non mancano tuttavia ricercatori (per es. Kember, Leung & Kwan, 2002) che sottolineano come tale "giustificazione" mascheri in realtà la risposta, da parte delle università, alle forti pressioni esterne di rendicontazione e di controllo della qualità dell'istruzione superiore. Nella direzione di assicurare qualità, la facilità di gestione e la disponibilità in tempi ridotti di dati quantitativi e comparabili contribuiscono a individuare nel questionario-studenti lo strumento idoneo e a renderlo popolare.

Nelle ricerche l'uso dei dati rilevati mediante il questionario da parte dei responsabili istituzionali per prendere decisioni sul personale (avanzamento di carriera, mantenimento dell'incarico, attribuzione di riconoscimenti) è sicuramente quello che presenta più elementi di criticità e rispetto al quale vengono richieste, oltre a fonti complementari di informazioni, specifiche cautele. Si tratta di una forma di valutazione sommativa e selettiva rispetto alla quale, in varie ricerche empiriche (per es. Rahnama, Kroll & Jennings, 2007), emergono posizioni contrarie da parte dei docenti, giustificate anche sulla base di perplessità circa la competenza degli studenti nel giudicare la multidimensionalità dell'insegnamento (per es. Crumbley et al., 2001; Emery, Kramer & Tian, 2003). Dalle ricerche emerge inoltre che un simile uso dei dati può condurre i docenti a pratiche improprie volte a ottenere punteggi più elevati, quali la diminuzione del carico di lavoro richiesto agli studenti e un'eccessiva indulgenza nel valutarli, inficiando così la qualità degli esiti ottenuti (per es. Beran & Rokosh, 2009; Centra, 1993; Seldin, 1984; Theall & Franklin, 2001). Al fine di evitare usi impropri e interpretazioni errate, tutti gli aspetti problematici andrebbero tenuti in considerazione in sede decisionale da parte dei responsabili istituzionali e amministrativi, che dovrebbero essere appositamente preparati in proposito. Nel contempo, occorrerebbe informare adeguatamente anche gli studenti circa gli usi dei loro giudizi, cercando di motivarli e coinvolgerli in modo adeguato.

Dalle ricerche risulta invece generalmente accettata da parte dei docenti la possibilità di un uso dei dati di tipo formativo, benché non vengano meno le preoccupa-



zioni legate alle carenze della fonte considerata, al numero ridotto di studenti che esprimono commenti scritti, nonché alle scarse risorse deputate al supporto per il miglioramento.

Al fine di accrescere l'utilità dei feedback per la comprensione dei punti forti e deboli relativi alle diverse dimensioni dell'efficacia dell'insegnamento, non mancano situazioni in cui i dati relativi alle risposte degli studenti vengono comparati con quelli ottenuti in gruppi più ampi, possibilmente di corsi simili, e anche con i dati longitudinali relativi al medesimo docente. In relazione a tale aspetto, tuttavia, Marsh (2007) evidenzia la necessità di ulteriori ricerche. Lo stesso studioso auspica inoltre un incremento degli studi sull'utilizzo dei giudizi degli studenti per valutare le università in rapporto all'assicurazione della qualità, nonché per comprendere meglio l'uso degli esiti dei questionari per aiutare gli studenti a scegliere i corsi e i docenti<sup>11</sup>.

Il dibattito sui possibili usi dei dati rilevati mediante il questionario-studenti continua insomma a essere vivace, anche se sembra emergere un accordo tra i ricercatori circa l'esigenza di usare strumenti diversi per il miglioramento della didattica da parte del docente e per la valutazione dei corsi da parte degli organi amministrativi e dirigenziali (per es. Benton & Cashin, 2012), come pure sulla cautela da adottare nei confronti di certi tipi di uso. E questo sembra essere recepito anche da parte di alcune università; per esempio in un'università dell'Ontario l'unico uso dei risultati della valutazione della didattica da parte degli studenti è di restituirli soltanto al docente per un bilancio e per un miglioramento delle sue capacità didattiche (Kelly, 2012).

A proposito dell'utilizzo dei dati del questionario-studenti, la necessità di fare ricorso a molteplici strumenti e fonti di dati - a sua volta connessa all'esigenza di tener conto della complessità e multidimensionalità dell'insegnamento - viene solitamente legata a ragioni di tipo metodologico-statistico; riteniamo invece che occorra una prospettiva più articolata. Occorre infatti considerare che i processi della produzione e costruzione dell'evidenza valutativa sono sempre collocati in un preciso contesto sociale caratterizzato dalle esigenze, dai bisogni, dagli interessi, dagli interrogativi e dagli obiettivi dei diversi soggetti coinvolti. Questo comporta che in una prospettiva democratica della valutazione siano presi in considerazione i diversi punti di vista dei soggetti coinvolti nel processo valutativo e decisionale.

Ancora in molte pratiche attuali i dati dei questionari-studenti continuano a essere considerati come indicatori dell'efficacia dell'insegnamento e del docente piuttosto che come indizi che richiedono sia un'attenta considerazione dei loro limiti sia l'ausilio di altre fonti. Vengono così semplificati in modo improprio il processo valutativo e il processo decisionale, sminuendo la complessità degli elementi in gioco e delle loro relazioni (Giovannini, 2014).

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

### **L'uso degli esiti del questionario a supporto della didattica: verso quale direzione?**

Considerando le risposte degli studenti come feedback a supporto del miglioramento della pratica didattica del docente, negli anni '90 Centra (1993) specificava quattro condizioni necessarie affinché i risultati delle opinioni degli studenti possano effettivamente contribuire al superamento dei punti deboli rilevati: 1) il docente deve acquisire una nuova informazione dalle valutazioni espresse; 2) deve ritenerla importante; 3) deve sapere come fare per potersi migliorare; 4) deve essere motivato a migliorare.

Dal momento che vi sono studi che attestano una modesta correlazione tra le percezioni di efficacia didattica degli studenti e quelle dei docenti (per es. Nasser & Fresko, 2006), le risposte degli studenti possono effettivamente portare nuove informazioni utili al docente nella direzione di un miglioramento della didattica, come emerge da diverse ricerche (per es. Algozzine, Beattie, Flowers, Gretes, Howley, & Mohanty, 2004; Cohen, 1980; L'Hommedieu et al., 1990). Le risposte aperte vengono considerate importanti sia da parte degli studenti, sia da parte dei docenti e dei responsabili istituzionali; molti docenti, infatti, preferiscono ricevere i commenti scritti piuttosto che dati numerici in quanto tali valutazioni qualitative risultano essere più funzionali al miglioramento della didattica perché più accurate e comprensive (Ory, 2000). Il *momento* in cui il docente riceve i risultati dei questionari-studenti costituisce però un aspetto problematico; infatti, le rilevazioni sono generalmente condotte nella parte finale dei corsi, per cui i tempi di restituzione dei risultati fanno sì che il docente non possa operare delle modifiche nel corso a cui si riferiscono le risposte degli studenti. Rispetto a tale problema, alcune ricerche attestano il vantaggio dei corsi nei quali le rilevazioni sono state introdotte a metà corso piuttosto che alla fine. In proposito, dal momento che non sembrano esserci differenze significative tra le valutazioni espresse in presenza e quelle online e che queste ultime consentono opinioni maggiormente descrittive (Venette, Seltnow & McIntyre, 2011), i questionari-studenti online potrebbero aiutare a fornire informazioni utili per il docente e in momenti più appropriati. Nel contempo gli studenti potrebbero sentirsi più coinvolti e ciò aiuterebbe a superare i problemi connessi alla scarsa rilevanza attribuita alla compilazione dei questionari, messa in evidenza da alcune ricerche (per es. Al-Issa & Sulieman, 2007).

A proposito della seconda condizione sopra indicata, relativa all'importanza attribuita dai docenti ai risultati per poterli utilizzare nella direzione di un miglioramento, risulta interessante considerare quanto emerge dalle ricerche empiriche relative alle percezioni dei docenti nei confronti di tale uso sebbene si riferiscano a un par-

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

icolare contesto e con campioni limitati. A parte il diffuso rilievo rispetto all'inadeguatezza dei tempi di restituzione, i punti di vista dei docenti risultano diversificati. Tuttavia, in molti studi si rileva che essi ritengono scarsamente validi gli strumenti e i dati disponibili come guida per il cambiamento in quanto poco specifici e troppo decontestualizzati (Abrami, 2001; Beran & Rokosh, 2009; Burden, 2010; Nasser & Fresko, 2002; Theall & Franklin, 2001; Wachtel, 1998), o considerano gli studenti competenti nel valutare solo alcuni aspetti della didattica (Nasser & Fresko, 2002; Ryan, Anderson & Birchler, 1980; Seldin, 1993).

Nelle ricerche, inoltre, in relazione alla terza condizione sopra indicata viene sottolineata dai docenti la complessità dell'insegnamento e la conseguente necessità di disporre di aiuto e di supporto per sapere come poter migliorare (per es. Lindhal & Unger, 2010; Safavi, Bakar, Tarmizi & Alwi, 2013), anche attraverso altre fonti di informazioni. A questo proposito, occorre sottolineare che non solo il *momento*, ma anche le *modalità* con cui avviene la restituzione dei dati raccolti mediante i questionari-studenti costituiscono un aspetto critico al fine di un uso dei dati stessi in senso formativo, ovvero a sostegno del miglioramento delle strategie didattiche e dello sviluppo professionale dei docenti. In una meta-analisi specificamente incentrata sull'effetto dei feedback provenienti dalle valutazioni degli studenti sul miglioramento dell'insegnamento, Cohen (1980) giunge alla conclusione che non sono tanto i feedback in sé e per sé a risultare utili ai docenti, quanto il fatto di collocare l'analisi e l'interpretazione di tali informazioni all'interno di processi di consulenza/confronto con pari o con esperti che aiutino a esaminare e comprendere i problemi identificati dagli studenti e, conseguentemente, a individuare specifiche strategie da mettere in atto per affrontarli. Approfondendo tale aspetto, la cui importanza è stata evidenziata da vari altri studi successivi (per es. Brinko, 1990; Hampton & Reiser, 2004), la meta-analisi di Penny e Coe (2004) delinea un quadro delle strategie utili a incrementare l'efficacia di tali forme di consulenza volte a supportare i docenti nell'uso dei feedback degli studenti per il miglioramento della propria didattica. Particolare rilievo assumono, da questo punto di vista, il coinvolgimento attivo dei docenti stessi, la possibilità di interagire e confrontarsi con i colleghi (per es. mediante restituzioni/discussioni di gruppo piuttosto che rivolte ai singoli), la riflessione critica sulle concezioni sottese alle prassi di insegnamento adottate e la definizione di concreti obiettivi di miglioramento; un altro aspetto importante, più volte sottolineato nel presente contributo, consiste nell'integrare i dati dei questionari con altri tipi di dati rilevati con strumenti differenti. A questo proposito, Berk (2014) individua ben 15 fonti di informazioni ed evidenze sull'efficacia dell'insegnamento riportate in letteratura, alcune delle quali - tra cui le osservazioni/valutazioni da parte di colleghi o di esperti esterni, l'auto-valutazione da parte dei docenti stessi, la videoregistrazione di "lezioni", le interviste individuali o di gruppo agli studenti - ben si prestano a favorire processi di triangolazione

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

utili ad ampliare e approfondire i risultati derivanti dai questionari compilati dagli studenti.

Quest'ultimo aspetto si connette peraltro all'ultima delle condizioni considerate in apertura del paragrafo, ovvero la motivazione a mettere in atto cambiamenti migliorativi: in molti casi, infatti, i docenti sembrano sfiduciati non solo perché ritengono inappropriati i risultati relativi alle risposte degli studenti, ma anche per l'inopportunità di affidarsi a un'unica fonte per poter migliorare la didattica oltre che per valutarla (per es. Burden, 2010). Inoltre, alla base della scarsa motivazione dei docenti vi è il fatto che le istituzioni universitarie tendono a porre un'enfasi eccessiva sulla componente sommativa della valutazione della didattica, a scapito di un uso dei dati provenienti dai questionari-studenti per finalità formative e di sviluppo/miglioramento; tale uso improprio, infatti, contribuisce a creare un clima negativo in cui i docenti spesso perdono fiducia nel processo valutativo e tendono a vedere poco o nessun beneficio nella raccolta dei feedback degli studenti (Benton & Cashin, 2012).

Oltre a un cambiamento della “cultura della valutazione” spesso sottesa all'uso dei dati dei questionari-studenti da parte dei responsabili istituzionali, per motivare e sostenere i docenti nel monitoraggio e nel miglioramento continuo delle proprie prassi didattiche crediamo sia indispensabile porre alla base della valutazione della didattica universitaria una visione più integrata dei processi di insegnamento e apprendimento, prendendo le distanze da una concezione deterministica, lineare e unilaterale in cui “si sposta in maniera eccessiva sugli insegnanti l'onere e la responsabilità del miglioramento della didattica, ma anche dei processi di apprendimento; si suggerisce implicitamente che è l'insegnamento a rappresentare la ‘causa’ principale dell'apprendimento, tendendo a far considerare l'apprendimento universitario un processo essenzialmente indotto, passivo; si mette tra parentesi il ruolo attivo che ciascuno studente ha nello sviluppo dei propri processi di apprendimento e di conoscenza” (Zambelli 2006, p. 56). Sono considerazioni che ritroviamo anche nel Rapporto EUA (*European Universities Association*, 2006), nel quale sono messi in evidenza gli errati presupposti dell'unilateralità e dell'unidimensionalità dell'insegnamento alla base dell'uso dei questionari per la valutazione della didattica.

Ciò significa, in sostanza, che per migliorare la didattica universitaria occorre non solo chiamare gli studenti ad esprimere i propri giudizi sui docenti e sui corsi, ma anche incentivare processi di valutazione e auto-valutazione da parte loro, coinvolgendoli e responsabilizzandoli nel miglioramento attraverso la riflessione sui propri processi di apprendimento (*cosa e come* stanno imparando) e sul modo in cui le prassi di insegnamento adottate dai docenti influiscono su tali processi.

Come mostra per esempio l'esperienza realizzata all'Università di Helsinki (University of Helsinki, 2010), il riferimento a un modello di questo tipo risulta

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

formativo per i docenti ma anche per gli studenti, indotti a esplicitare e a prendere consapevolezza delle proprie concezioni e modalità di apprendimento, delle conoscenze/competenze sviluppate, dei punti deboli da migliorare; esso contribuisce inoltre a sottolineare il ruolo attivo di questi ultimi nel miglioramento della didattica universitaria, valorizzando una dimensione di confronto e discussione tra insegnanti e studenti che appare a tal fine utile e necessaria.

Le questioni centrali nei processi di valutazione della didattica che abbiano lo scopo di migliorare l'insegnamento fanno pertanto riferimento, a nostro avviso, alla necessità di realizzare modalità di rilevazione basate non su singoli strumenti e procedure, ma su una combinazione/integrazione di molteplici dispositivi e fonti di informazione che sappia tener conto della complessità delle dimensioni da considerare, delle relazioni tra tali dimensioni, delle specificità legate ai differenti contesti curricolari e del modo in cui esse influiscono sui processi di insegnamento-apprendimento, processi in cui, peraltro, non solo il docente ma anche lo studente ha un ruolo attivo.

Una simile impostazione consentirebbe inoltre di mettere in atto soluzioni didattiche innovative, su cui spesso i docenti non si cimentano per il rischio di conseguire una modesta valutazione da parte degli studenti. Dalla ricerca didattica emerge infatti che, in un contesto formativo in cui sono prevalenti modalità didattiche di tipo trasmissivo, un insegnamento impostato sulla partecipazione attiva degli studenti e centrato sull'apprendimento può creare la cosiddetta *friction* (Vermut & Verloop, 1999) tra insegnamento e apprendimento, e dunque tra docente e studenti, soprattutto se la durata dell'insegnamento è limitata.

L'utilizzazione di molteplici fonti per ottenere informazioni sulla qualità ed efficacia della didattica e il superamento di un'impostazione individuale, coinvolgendo varie figure (per es. studenti, pari, esperti) nella direzione di supportare non solo il singolo docente nel far fronte ai punti deboli del proprio insegnamento ma anche la progettazione didattica e curricolare all'interno del particolare contesto formativo in cui il docente opera, costituiscono pertanto, a nostro avviso, aspetti in grado di favorire un reale sviluppo professionale dei docenti e un conseguente miglioramento della didattica universitaria e degli apprendimenti degli studenti. Le evidenze che emergono dalla ricerca sollecitano a orientarsi in tale direzione, come pure le esperienze già realizzate in Italia (Coggi, 2005; Semeraro, 2006c; Semeraro & Aquario, 2011). Per i docenti delle università italiane, tuttavia, occorre affrontare anche il problema della carenza, rispetto a molti altri Paesi europei ed extra-europei, di una formazione professionale all'insegnamento iniziale e continua adeguatamente sostenuta e valorizzata a livello istituzionale (Galliani, 2011; Giovannini, 2010).

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

### Considerazioni conclusive

Quanto presentato nei paragrafi precedenti ha illustrato, attraverso i contributi considerati e il riferimento agli esiti di numerose indagini empiriche, quanto la tematica affrontata sia complessa, articolata e dibattuta in letteratura.

Per trarre alcune conclusioni di sintesi, possiamo evidenziare in primo luogo come dagli studi esaminati emerga una posizione unanime nel raccomandare l'uso di molteplici fonti di dati al fine di esprimere un valido giudizio sull'efficacia didattica di un docente. Anche il processo di insegnamento-apprendimento in ambito universitario, infatti, è caratterizzato da una complessità che deve essere salvaguardata da possibili processi di semplificazione: oltre alla multidimensionalità della variabile 'docente' va tenuta in considerazione la natura transattiva del processo, che vede coinvolti sia il docente sia lo studente sia altri attori. Non si tratta dunque di considerare i dati relativi ai questionari come degli indicatori di efficacia validi in sé e per sé, quanto piuttosto come degli indizi su alcune dimensioni che, insieme ad altre informazioni, possono consentire di riflettere su aspetti di criticità che vanno migliorati.

Un secondo aspetto, strettamente interconnesso con il primo, riguarda le *diverse funzioni* per cui possono venire utilizzati i dati raccolti con i questionari-studenti e i *soggetti* che li utilizzano. Il tipo di informazioni richieste per una funzione formativa della valutazione, utile a poter migliorare gli eventuali punti deboli del processo di insegnamento-apprendimento in cui docente e studenti sono coinvolti, verosimilmente non sono le stesse che servono ai responsabili istituzionali per prendere decisioni in merito al mantenimento dell'incarico e all'avanzamento di carriera dei docenti o per una rendicontazione a livello di sistema sulla qualità della didattica nelle varie università. In ogni caso, in relazione alle diverse possibili funzioni, risulta fondamentale che gli scopi per cui si sceglie di utilizzare i dati provenienti dai questionari siano esplicitati e condivisi tra tutti gli *stakeholder*.

In terzo luogo, focalizzando l'attenzione sulla *funzione formativa* dell'uso dei questionari studenti, emerge un costante richiamo alla necessità della presenza di molteplici elementi per garantire l'efficacia di tale funzione: a) i docenti devono sentirsi coinvolti nel processo di valutazione e supportati nei processi di miglioramento che ne dovrebbero conseguire; b) anche gli studenti vanno coinvolti e motivati in tale processo, a cominciare da un'adeguata informazione circa gli usi che verranno fatti dei risultati ottenuti; c) i dati raccolti dovrebbero essere restituiti in tempi utili ad apportare strategie migliorative; nel caso dei corsi di breve durata, i miglioramenti sono comunque apportabili in riferimento ai corsi dei successivi anni accademici; d) il questionario andrebbe integrato tramite l'uso di strumenti differenti,

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

adeguatamente pianificati con riferimento allo scopo proposto; nel presente contributo, abbiamo fatto riferimento ad alcune possibili fonti di informazione a sostegno e complemento dei dati ricavati dai questionari, ma occorre sottolineare che si tratta di modalità che richiedono di essere approfondite e analizzate anche in relazione al contesto entro il quale avviene la valutazione della didattica universitaria. In conclusione, tutti gli aspetti richiamati sono funzionali a delineare l'articolazione e la complessità di una tematica - quella della valutazione della didattica tramite i questionari somministrati agli studenti - che rischia di essere vista ed attuata nei termini di una prassi routinaria prevalentemente finalizzata a soddisfare le sempre più pressanti richieste poste alle università in termini di rendicontazione e assicurazione della qualità, lasciando invece a livello delle dichiarazioni di principio lo scopo prioritario ad essa assegnato fin dalle prime esperienze condotte in tal senso in ambito universitario: promuovere processi di miglioramento continuo della didattica e, conseguentemente, dei risultati di apprendimento conseguiti dagli studenti.

### Note

<sup>1</sup> Tra gli scopi alcuni autori evidenziano anche quello di fornire informazioni per la ricerca sull'insegnamento universitario (per es. Ansary, Shavakhi, Nasr & Arbabisarjou, 2012; Marsh, 2007; Marsh & Roche, 1993).

<sup>2</sup> Per un approfondimento delle tematiche relative al Processo di Bologna e al quadro europeo che coinvolge l'Europa a partire dai mutamenti che esso ha comportato, cfr. Semeraro, 2006b e i documenti relativi al processo di Bologna ([www.bolognaprocess.it](http://www.bolognaprocess.it)).

<sup>3</sup> È disponibile anche una versione del 2012 in lingua italiana, scaricabile da <http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20versione%20italiana.pdf>

<sup>4</sup> *The National Unions of Students in Europe* è ora la *European Student's Union* (ESU). Il documento dal titolo *Bologna with student eyes 2007* cui si fa riferimento è disponibile al seguente indirizzo: [http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read\\_cnt&cid\\_cnt=6425](http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&cid_cnt=6425).

<sup>5</sup> Il comma 2 dell'art. 1 recita: "I nuclei acquisiscono periodicamente, mantenendone l'anonimato, le opinioni degli studenti frequentanti sulle attività didattiche e trasmettono un'apposita relazione, entro il 30 aprile di ciascun anno, al Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica e al Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario"; il punto 4 dell'art. 4: "Le incentivazioni sono erogate ai docenti di cui al comma 2, a condizione che le loro attività didattiche siano valutate positivamente nell'ambito dei programmi di valutazione della didattica adottati dagli atenei". Per un excursus storico delle origini della normativa relativa alla valutazione istituzionale della didattica universitaria in Italia, cfr. Amplatz, 2006.

<sup>6</sup> L'importanza di esplorare sempre più tali elementi è derivata anche dal moltiplicarsi di siti internet nei quali gli studenti formano delle comunità per condividere le loro impressioni sui corsi e sui docenti (Wang, Dziuban, Cook & Moskal, 2009).

<sup>7</sup> Da parte di alcuni autori viene considerata la problematica connessa alle risposte intermedie.

<sup>8</sup> Il sistema adottato per la somministrazione di tale tipo di strumento presenta indubbi vantaggi, ma anche svantaggi. Vengono per esempio messi in rilievo la riduzione dei costi, la possibili-

tà di non somministrarlo necessariamente in aula, una modalità di valutazione just-in-time, una rapida raccolta e categorizzazione dei dati, una minore possibilità di errore nel calcolo, una maggiore velocità nell'analisi dei dati, la libera scelta del momento e dello spazio della compilazione, minori problemi di decodifica della calligrafia degli studenti e l'assenza del docente durante la somministrazione. Gli eventuali svantaggi sono invece individuati nella possibilità di riconoscimento degli studenti, nelle difficoltà di accesso e di uso della rete, nelle possibili influenze sulle risposte fornite, nel maggior tempo necessario o in una compilazione incompleta per dimenticanza, nonché in un sistema che opera in maniera poco "intelligente" e poco flessibile (Ansary et al., 2012; Nevo, McClean & Nevo, 2010).

<sup>9</sup> Per ovviare al problema della validità e attendibilità dello strumento, il Ministero dell'Università e della Ricerca (2010) ha svolto nelle Università di Brescia e del Sannio un'accurata ricerca finalizzata alla progettazione e costruzione di una scheda di rilevazione e alla preparazione di linee guida e delle relative istruzioni operative (buona prassi) per l'implementazione e la compilazione della scheda di rilevazione via web.

<sup>10</sup> L'effetto del Dr. Fox rappresenta l'influenza dell'espressività del docente sulle valutazioni degli studenti. Nella sua versione originale, l'esperimento prevedeva la visione da parte degli studenti di una delle sei video-lezioni (che rappresentano tre livelli del contenuto del corso e due livelli di espressività del docente) registrate da un attore professionista. Tale esperimento è stato utilizzato in diverse ricerche (cfr. Abrami, Leventhal & Perry, 1982; Marsh, 1987; Marsh, 2005).

<sup>11</sup> Tale tematica risulta poco trattata nella letteratura sull'argomento anche per le differenze nelle modalità con cui, nei vari contesti, i dati vengono resi accessibili (Marsh, 2005; Wilhelm & Comegys, 2004).

### Riferimenti bibliografici

- Abrami, P. C. (2001). Improving judgements about teaching effectiveness using teacher rating forms. In M. Theall P. C. Abrami & L. A. Mets (Eds.). *The student ratings debate: Are they valid? How can we best use them?* [Special issue]. *New Directions for Institutional Research*, 109, 59-87.
- Abrami, P. C., d'Apollonia, S., & Rosenfield, S. (2007). The dimensionality of student ratings of instruction: What we know and what we do not. In R.P. Perry & J.C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 385-446). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Abrami, P.C., Leventhal, L., & Perry, R.P. (1982). Educational Seduction. *Review of Educational Research*, 52(3), 446-464.
- Ackerman, D., Gross, B. L., & Vigneron, F. (2009). Peer observation reports and student evaluations of teaching: Who are the experts? *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(1), 18-39.

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*



- Aleamoni, L.M. (1987). Student Rating Myths Versus Research Facts. *Journal of Personal Evaluations in Education*, 1, 111-119.
- Aleamoni, L.M. (1999). Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. *Journal of Personal Evaluations in Education*, 13(2), 153-166.
- Algozzine, B., Beattie, J., Bray, M., Flowers, C., Gretes, J., Howley, L., Mohanty, G., & Spooner, F. (2004). Student evaluation of college teaching: A practice in search of principles. *College teaching*, 52(4), 134-141.
- Al-Issa, A., & Sulieman, H. (2007). Student evaluation of teaching: perceptions and biasing factors. *Quality Assurance in Education*, 15(3), 302-317.
- Amplatz, C. (2006). La valutazione istituzionale della didattica universitaria in Italia. In R. Semeraro (Ed.), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali* (pp.135-162). Milano: FrancoAngeli.
- Ansary, M., Shavakhi, A., Nasr, A.R., & Arbabisarjou, A. (2012). The Examination of Strength and Weakness of Online Evaluation of Faculty Members Teaching by Students in the University of Isfahan. *Higher Education Studies*, 2(1), 38-44.
- ANVUR – AVA (2013). *Proposta operativa per l'avvio delle procedure di rilevamento dell'opinione degli studenti per l'A.A. 2013-2014*. Testo aggiornato al 6/11/2013. [http://www.anvur.org/attachments/article/26/RilevazioneOpinioneStudDef\\_06\\_11\\_13.pdf](http://www.anvur.org/attachments/article/26/RilevazioneOpinioneStudDef_06_11_13.pdf).
- Aquario, D. (2007). *Università in cambiamento e valutazione. Il punto di vista degli studenti*. Padova: CLEUP.
- Ardalan, A., Ardalan, R., Coppage, S., & Crouch, W. (2007). A comparison of student feedback obtained through paper-based and web-based surveys of faculty teaching. *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 1085–1101.
- Arreola, R.A. (1994). *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*. Boston, MA: Anker.
- Bedgood, R.E., & Pollard, R.J. (1999). Uses and Misuses of Student Opinion Surveys in Eight Australian Universities. *Australian Journal of Education*, 43(2), 129-141.
- Benton, S. L., & Cashin, W. E. (2012). *Student Ratings of Teaching: A Summary of Research and Literature, IDEA Paper no.50*. Manhattan, Kansas State University: The IDEA Center.

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

- Beran, T. N., & Rokosh, J. L. (2009). Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction. *Instructional Science. An International Journal of the Learning Sciences*, 37(2), 171-184.
- Berk, R. A. (2014). Should student outcomes be used to evaluate teaching. *Journal of Faculty Development*, 28(2), 87-96.
- Braga, M., Paccagnella, M. & Pellizzari, M. (2011). *Evaluating Students' Evaluations of Professors*. Bank of Italy. Temi di Discussione (Working Paper) No. 825. <http://ssrn.com/abstract=2004361>.
- Brandt, C., Mathers, C., Oliva, M., Brown-Sims, M., & Hess, L. (2007). Examining district guidance to schools on teacher evaluation policies in the Midwest Region. *Issues & Answer Report*, Rel.030/2007.
- Braskamp, L., & Ory, J.C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performances*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brinko, K.T. (1990). Instructional consultation with feedback in higher education. *Journal of Higher Education*, 61, 65-83.
- Brockx, B., Spooren, P., & Mortelmans, D. (2011). Taking the grading leniency story to the edge. The influence of student, teacher, and course characteristics on student evaluation of teaching in higher education. *Education Assessment, Evaluation and Accountability*, 23, 289-306.
- Burden, P. (2010). Creating confusion or creative evaluation? The use of student evaluation of teaching surveys in Japanese tertiary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(2), 97-117.
- Cashin, W.E. (1999). Student Rating of Teaching: Uses and Misuses. In P. Seldin (Ed.), *Changing Practices in Evaluating Teaching. A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp.25-44). Bolton, MA: Anker.
- Centra, J.A. (1979). *Determining faculty effectiveness: Assessing teaching, research, and service for personnel decisions and improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Centra, J.A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clayson, D.E., (2009). Student Evaluations of Teaching: Are They Related to What Students Learn? A Meta-Analysis and Review of the Literature. *Journal of Marketing Education*, 31(16), 45-56.
- Coggi, C. (Ed.) (2005). *Per migliorare la didattica universitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cohen, P.A. (1980). Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A Meta-Analysis of Findings. *Research in Higher Education*, 13(4), 321-341.

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

- Cohen, P.A. (1981). Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-analysis of Multisection Validity Studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309.
- Cohen, P.A. (1982). Validity of Student Ratings in Psychology Courses: A Research Synthesis. *Teaching of Psychology*, 9, 78-82.
- Cohen, P.A. (1983). Comment on A Selective Review of the Validity of Student Ratings of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 54(4), 448-458.
- Crumbley, L., Henry, B., & Kratchman, S. (2001). Students' perceptions of the teaching of college teaching. *Quality Assurance in Education*, 9(4), 197-207.
- Dowell, D.A., & Neall, J.A. (1982). A Selective Review of the Validity of Student Ratings of Teachings. *The Journal of Higher Education*, 53(1), 51-6.
- Emery, C.R., Kramer, T.R., & Tian, R.G. (2003). Return to academic standards: a critique of student evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 37 - 46.
- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki:ENQA. La terza ed. del 2009 è scaricabile da [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG\\_3edition-2.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf).
- ESIB - The national unions of students in Europe (2007). *Bologna through student eyes 2007 edition*. London, UK: Bologna Process Committee 2005 - 2007.
- European University Association (2006). Annual Report. <http://www.eua.be/publications/eua-activity-reports.aspx>
- Feldman, K.A. (1993). College students' views of male and female college teachers: part II. Evidence from student's evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, 34(2), 151-211.
- Feldman, K.A. (2007). Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Rating. In R.P. Perry & J.C. Smart (Eds.). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 93-143). Dordrecht: Springer.
- Fish, S. (2005). Who is charge here? *The Chronicle of Higher Education*, 51(22), p. 2.
- Franklin, J., & Theall, M. (1989). *Who reads ratings: knowledge, attitudes, and practices of users of student ratings of instruction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Galbraith, C., Merrill, G., & Kline, D. (2012). Are student evaluations of teaching effectiveness valid for measuring student learning outcomes in business related classes? A neural network and Bayesian analyses. *Research in Higher Education*, 53(3), 353-374.
- Galliani, L. (Ed.). (2011). *Il docente universitario*. Tomo I e II. Lecce: Pensa MultiMedia editore.

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

- Giovannini, M.L. (2010). Imparare il "mestiere" di insegnare all'università: orientamenti e sfide. Learning to teach in Higher Education: Directions and challenges. In M.L. Giovannini (Ed.), *Insegnare all'Università. Modelli di formazione in Europa. Learning to Teach in Higher Education. Approaches and Case Studies in Europe* (pp. 1-56). Bologna: CLUEB.
- Giovannini, M.L. (2014). Il dibattito su valutazione ed evidenze: per un processo valutativo credibile e trasparente. *ECPS Journal*, 9, 101-126.
- Giovannini, M.L., & Rosa A. (2012). La valutazione di impatto dei progetti di formazione all'insegnamento dei docenti universitari: quali indicazioni dalle rassegne delle ricerche empiriche? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V(8), 93-104.
- Greenwald, A.G. (Ed.). (1997). Student rating of professors [Current Issues]. *American Psychologist*, 52(11), 1182-1225.
- Gump, S.E. (2007). Student Evaluations of Teaching Effectiveness and Leniency Hypothesis: A Literature Review. *Educational Research Quarterly*, 30(3), 56-69.
- Guthrie, E.R. (1954). *The evaluation of teaching: A progress report*. Seattle: University of Washington.
- Hampton, S.E., & Reiser, R.A. (2004). effects of a theory-based feedback and consultation process on instruction and learning in college classrooms. *Research in Higher Education*, 45, 497-527.
- Heilman, J., & Matsuzaki, T. (2009). *Empowering learners and instructors through online class evaluations*. Paper November 15<sup>th</sup>, 2009. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507408.pdf>.
- Kelly, M. (2012). *Student Evaluations of Teaching Effectiveness: Considerations for Ontario Universities*. Wilfrid Laurier University. <http://www.cou.on.ca/publications/publications-archives/academic-colleague-papers/pdfs/ac-paper---student-evaluations-may-23-12>
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kember, D., Leung, D.Y.P., & Kwan, K.P. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425.
- Kulik, J.A. (2001). Student ratings: validity, utility and controversy. *New Directions for Institutional Research*, 109, 9-25.
- Lalla M., Frederic P., & Ferrari D. (2011). Students' Evaluation of Teaching Effectiveness: Satisfaction and Related Factors In M. Attanasio & V. Capursi (Eds.), *Statistical Methods for the Evaluation of University Systems* (pp. 113-129). Berlin Heidelberg DEU: Springer.

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

- L'Hommedieu, R., Menges, R.J., & Brinko, K.T. (1990). Methodological explanations for the modest effects of feedback from student ratings. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 232-241.
- Lindahl, M. W., & Unger, M. L. (2010). Cruelty in student teaching evaluations. *College Teaching*, 58(3), 71-76.
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues and directions for future research. *Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Marsh, H.W. (2005). La valutazione della didattica da parte degli studenti. In R. Semeraro (Ed.), *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo. Atti di un convegno internazionale* (pp.121-157). Milano: FrancoAngeli.
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp.319-383). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Marsh, H.W., & Roche, .A. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30, 217-251.
- Martinez-Gomez, M., Carot Sierra, J.M., Jbaloyes, J., & Zarzo, M. (2011). A multivariate method for analysing and improving the use of student evaluation of teaching questionnaires: a case study. *Quality & Quantity*, 45, 1415-1427.
- McCallum, L.W. (1984). A meta-analysis of course evaluation data and its use in the tenure decision. *Research in Higher Education*, 21(2), 150-158.
- Menges, R.J., & Brinko, K.T. (1986). Effects of Student Evaluation Feedback: A Meta-analysis of Higher Education Research. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA, April 16-20, 1986.
- Ministero dell'Università e della Ricerca. Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (2010). *Progettazione, implementazione e validazione di un questionario per la valutazione della didattica erogata a studenti universitari*, RdR 2/10. [http://www.cnvsu.it/\\_library/downloadfile.asp?id=11775](http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11775).
- Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica. Osservatorio per la valutazione del sistema universitario (1998). *Valutazione della didattica da parte degli studenti*. RdR 1/98. <http://osservatorio.mur.st.it/didattic.htm>
- Moscato, R. (2008). La cultura accademica e le nuove funzioni dell'università. In R. Moscati & M. Vaira (Eds.), *L'Università di fronte al cambiamento* (pp. 99-116). Bologna: Il Mulino.
- Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198.

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

- Nasser, F., & Fresko, B. (2006). Predicting student ratings: The relationship between actual student ratings and instructors' predictions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 1-18.
- Nevo, D., McClean, R., & Nevo, S. (2010). Harnessing Information Technology to Improve the Process of Students' Evaluation of Teaching: An Exploration of Students' Critical Success Factors of Online Evaluation. *Journal of Information Systems Education*, 21(1), 99-109.
- Onwuegbuzie, A.J., Daniel, L.G., & Collins, K.M.T. (2009). A meta-validation model for assessing the score-validity of student teaching evaluations. *Quality & Quantity*, 43, 197-209.
- Ory, J.C. (2000). Teaching evaluation: past, present and future. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 13-18.
- Penny, A.R., & Coe, R. (2004). Effectiveness of Consultation on Student Ratings Feedback: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 74(2), 215-253.
- Perry, R.P., & Smart, J.C. (Eds.). (2007). *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Pounder, J.S. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question. *Quality Assurance in Education*, 15(2), 178-191.
- Powell, A.M., Hunt, A., & Irvin, A. (1997). Evaluating of courses by whole student cohorts: A case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(4), 397-404.
- Rahnema, S., Kroll, P., & Jennings, F. (2007). Faculty Perceptions of the "Student Evaluation of Instruction" Instrument as a Tool for assessing Teaching Effectiveness. *North American Colleges & Teachers of Agriculture (NACTA) Journal*, 51(3), 10-14.
- Remmers, H. H. (1927). The Purdue Rating Scale for Instructors. *Educational Administration and Supervision*, 6, 399-406.
- Remmers, H. H. (1928). The relationship between students' marks and student attitudes towards instructors. *School and Society*, 28, 759-760.
- Remmers, H. H. (1930). To what extent do grades influence student ratings of instructors? *Journal of Educational Research*, 21, 314-316.
- Remmers, H. H., & Brandenburg, G. C. (1927). Experimental data on the Purdue Rating Scale for instructors. *Educational Administration and Supervision*, 13, 519-527.
- Richardson, J.T.E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Ryan, J.J., Anderson, J.A., & Birchler, A.B. (1980). Student evaluation: The faculty responds. *Research in Higher Education*, 12(4), 317-333.

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

- Safavi, S.A., Bakar, K.A., Tarmizi, R.A., & Alwi, N.H. (2013). Faculty Perception of Improvements to Instructional Practices in Response to Student Ratings. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(2), 143-153.
- Seldin, P. (1984). *Changing practices in faculty evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education*, 39(3), 40.
- Seldin, P. (1999). *Changing practices in evaluating teaching. A practical guide to improved faculty performance for promotion/tenure decisions*. Boston, MA: Ancher.
- Semeraro, R. (2005). *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo*. Milano: FrancoAngeli.
- Semeraro, R. (2006a). *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Semeraro, R. (2006b). *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Semeraro, R. (2006c). *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti di un percorso di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Semeraro, R., & Aquario, D. (2011). L'autovalutazione della didattica da parte dei docenti. Presentazione dei risultati di una ricerca esplorativa condotta presso l'Università di Padova, *ECPS Journal*, 3, 25-51.
- Shirbagi, N. (2011). Iranian University Teachers' and students' views of effectiveness of students' evaluation of teaching. *The Quality of Higher Education*, 8, 118-131.
- Simpson R.D. (1995). Uses and Misuses of Student Evaluations of Teaching Effectiveness. *Innovative Higher Education*, 20(1), 3.
- Spencer, K. & Schmelkin, L.P. (2002) Student Perspectives on Teaching and its Evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5) 397-409.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Stewart, B.L., Goodson, C.E., Miertschin, S., & Faulkenberry, L.M. (2007). Student Surveys of Teaching Effectiveness: One Measure for FCS Evaluation. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 99(4), 36-41.
- Theall, M., Abrami, P.C., & Mets, L.A. (Eds.). (2001). The Student Ratings Debate: Are They Valid? How Can We Best Use them? *New Directions for Institutional Research*, 109, 1-6.
- Theall, M., & Franklin, J. (2001). Looking for Bias in All the Wrong Places: A Search for Truth or a Witch Hunt in Student Ratings of Instruction? *New Direction for Institutional Research*, 109, 45-56.

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*

- Toch, T. (2008). Fixing teacher evaluation: evaluations pay large dividends when they improve teaching practice. *Educational Leadership*, October, 32-37.
- University of Helsinki (2010). *Quality assurance and quality enhancement at the Faculty of Veterinary Medicine, University of Helsinki, Finland - Appropriate activities and high-quality results. Self Evaluation Report 2*, EAEVE Evaluation, Faculty of Veterinary Medicine, University of Helsinki.
- Venette, S., Sellnow, D., & McIntyre, K. (2010). Charting new territory: Assessing the online frontier of student ratings of instruction. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 101-115.
- Vermunt J.D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-212.
- Wang, M.C., Dziuban, C.D., Cook, I.J., & Moskal, P.D. (2009). Dr. Fox Rocks: Using Data-mining Techniques to Examine Student Ratings of Instruction. In M.C. Shelley, L.D. Yore, B. Hand (Eds), *Quality Research in Literacy and Science Education. International Perspectives and Gold Standards* (pp. 383-398). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Wilhelm, W.B., & Comegys, C. (2004). Course selection decisions by students on campuses without published teaching evaluations. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 9(16). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=16>.
- Wright, R.E. (2006). Student evaluations of faculty: concerns raised in the literature, and possible solutions. *College Student Journal*, 40(2), 417-422.
- Wright, S.L., & Jenkins-Guarnieri, M.A. (2012). Student evaluations of teaching combining the meta-analyses and demonstrating further evidence for effective use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 683-699.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 55-76.
- Zambelli, F. (2006). Strumenti e metodi di valutazione: una analisi critica. In R. Semeraro (Ed.). *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca* (pp. 26-60). Milano: FrancoAngeli.

**Maria Lucia Giovannini** è professore ordinario di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M.Bertin" presso l'Università di Bologna ed è coordinatrice del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione permanente e della Formazione continua. I principali filoni di ricerca riguardano la valutazione degli apprendimenti e dei progetti innovativi nell'ambito della scuola e della formazione degli adulti, la selezione e dispersione

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*



scolastica in un'ottica di educazione permanente, la formazione iniziale e continua dei docenti dei diversi livelli scolastici e dell'istruzione superiore, l'uso delle tecnologie nei processi di insegnamento/apprendimento, gli aspetti metodologico-procedurali della ricerca empirica in educazione.

**Liliana Silva** è dottore di ricerca in Pedagogia Sperimentale e assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M.Bertin" dell'Università di Bologna. Gli ambiti di ricerca dei quali si è finora occupata sono la misura dell'efficacia scolastica per mezzo del valore aggiunto e la valutazione della didattica universitaria.

Maria Lucia Giovannini, Liliana Silva - *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?*