



# Autovalutazione del docente. Un percorso per la crescita professionale

## Teacher self-assessment. A path for professional growth

---

Giancarlo Gola

Università degli Studi di Trieste

giancarlo.gola@units.it

### ABSTRACT

The study analyzes which strategies and conditions need to trigger a self-assessment on the teacher's profession. The main theoretical references revolve around three core category: the theories of self-assessment, the function of self-evaluating processes for and with teachers, the teachers's professional development. The ability to self-assess their didactic performance seems to influence and modify behavior, perception of self and thinking about teaching practices, and also to support professional growth.

L'articolo analizza quali strategie e condizioni necessitano per attivare un processo auto-valutativo sulla professione di insegnante. I riferimenti teorici principali del contributo ruotano attorno a tre nuclei fondanti: le teorie di riferimento sull'auto-valutazione, la funzione dei processi auto-valutativi per e con gli insegnanti, lo sviluppo professionale del docente. La capacità di autovalutazione della propria performance didattica sembra influenzare e modificare comportamenti agiti, la percezione di sé e il pensiero sulle pratiche, ma anche sostenere prospettive per la crescita professionale.

### KEYWORDS

Professional Development of Teacher; Teacher self-assessment; Teacher Education;

Sviluppo Professionale degli Insegnanti, Auto-Valutazione degli Insegnanti, Formazione degli Insegnanti.

## Introduzione

Il tema dell'autovalutazione nel quadro del dibattito educativo e della ricerca educativa è principalmente affrontato nel contesto dei processi valutativi degli studenti e secondo le prospettive dell'*Educational Evaluation Research* di coloro che si trovano ad affrontare processi apprenditivi. L'autovalutazione è, quindi, un *pattern* poco associato al docente inteso come soggetto partecipante, se non in riferimento a paradigmi riflessivi entro i quali gli stessi soggetti prendono coscienza e consapevolezza in termini meta-cognitivi dei propri processi di acquisizione e modificazione del pensiero. Eppure, la competenza di auto-valutazione non solo può essere affrontata dai docenti su se stessi, ma può essere osservata anche da paradigmi diversi pragmatici, riflessivi, trasformativi.

I riferimenti teorici principali del contributo ruotano, quindi, attorno a tre nuclei: lo sviluppo professionale del docente, le teorie di riferimento che potrebbero definire e sostenere processi di auto-valutazione e la funzione di processi auto-valutativi per e con gli insegnanti. Si tratta di dimensioni interdipendenti tra loro in un quadro di professionalità dell'insegnante (molto presente nel dibattito scientifico ed educativo degli ultimi anni) identificabile con dimensioni professionali e personali secondo un approccio integrato, una coesistenza di più caratteristiche che rimandano ad un'immagine poliedrica della professionalità docente.

### *Definire l'autovalutazione nel contesto dello sviluppo professionale del docente*

McMillan e Hearn (2008) definiscono l'auto-valutazione come un processo attraverso il quale gli studenti, monitorano e valutano la qualità del loro pensiero e del comportamento nel processo di apprendimento, individuano le strategie che consentono di migliorare la loro comprensione e le loro competenze. Intesa in questa accezione l'auto-valutazione può essere utile e praticata anche da coloro che insegnano (i docenti), non solo gli studenti. La letteratura sull'argomento *Teachers's Evaluation* ci indica molte resistenze da parte degli insegnanti (ma la questione potrebbe essere estesa ad altre categorie professionali) nell'essere oggetto di valutazione, che rimane un'area "grigia", principalmente processata entro contesti formativi, quali la formazione iniziale e pre-servizio degli stessi futuri docenti, non certo dagli esperti (la valutazione rimane pur sempre un "tallone d'Achille" nei contesti educativi). La difficoltà nel rintracciare testimonianze, progettualità e percorsi di auto-valutazione dei docenti sembra dovuta a due principali questioni che ruotano attorno al mettere in gioco il sé: da un lato l'autovalutazione vista come "minaccia", dall'altro l'autovalutazione vista come "controllo" (André, Zinguinian, 2016). Minaccia e controllo sono resistenze, spesso di natura implicita e soggettiva di che viene valutato o si sente valutato e che ostacolano alla accoglienza di nuove prospettive formative per la persona. L'essere minacciati avrebbe a che fare con i processi più "interni" del soggetto con la visione di sé, l'essere controllati avrebbe a che fare con processi più "esterni", di efficacia ed efficienza, di *performance* rispetto a un risultato esterno, di riconoscimento sociale e collettivo. Dimensioni che inciderebbero, comunque, in eguale misura sulla persona e sulla professionalità dell'insegnante. In detto quadro appare difficile che i docenti si accostino alla valutazione di sé senza pregiudizi o senza timori. Anche le teorie della valutazione alternativa e autentica, come sostegno alla motivazione, occasione di apprendimento, possibilità di cambiamento (Scott,

Scott. Webber, 2016), pur venendo comprese in termini pedagogici ed accolte in linea teorica, difficilmente vengono messe in pratica, spesso anche in riferimento alla propria posizione professionale. Un approccio alternativo alla minaccia e al controllo invita a considerare la valutazione (e l'auto-valutazione ivi compresa) secondo l'idea della competenza professionale.

## 1. L'autovalutazione secondo alcuni paradigmi

Superata una concezione, piuttosto obsoleta, del processo valutativo (entro cui collochiamo l'auto-valutazione) come atto volto ad accertare solo specifici risultati e quindi anche l'auto-valutazione non unicamente riferibile ad effetti o efficacia didattica, quanto come processo continuo di miglioramento, modificazione, cambiamento, necessita approfondire una riflessione epistemologica attorno all'azione auto-valutativa (Panadero, Alonso-Tapia, 2013). Un paradigma positivista-sperimentale che concepisce la valutazione, principalmente sommativa, come misuratore di un risultato formativo rispetto ad uno specifico obiettivo, seppure trova alcune note metodologiche affidabili difficilmente sostiene logiche "auto" e fattori soggettivi. Il paradigma pragmatista considera il processo valutativo nell'esperienza educativa e nelle sue specifiche interazioni ed azioni, compreso il soggetto durante il percorso di apprendimento, la valutazione principalmente è diagnostica. Intendere il processo auto-valutativo secondo il paradigma riflessivo/ermeneutico è, forse, la prospettiva più ricorrente nel dibattito scientifico (André, Zinguinian, 2016; Vinatier, 2012). Spesso, infatti, per scelte metodologiche, per possibilità di avvicinamento e per stimolo alla meta-cognizione la riflessività del soggetto diviene fonte primaria per l'auto-valutazione. Essa non è solo descrizione, non è solo racconto, non è solo comprensione, ma se opportunamente guidata anche elemento di accettazione e connessione. L'auto-valutazione secondo la prospettiva trasformativa pone l'attenzione sul processo di maturazione delle capacità cognitive del soggetto. Prendendo spunto da Galliani (2012) secondo cui il compito degli educatori/valutatori è quello di intrecciare sintagmi e paradigmi, teorie e pratiche ci sembra che sostenere processi di auto-valutazione aderisca all'idea della "modificabilità cognitiva" del soggetto e, quindi, del docente.

### *Funzione della autovalutazione per lo sviluppo professionale del docente*

Se assumiamo il processo auto-valutativo come connettivo tra livello di prima consapevolezza, livello meta-cognitivo, livello di cambiamento, possiamo riflettere su alcune funzioni che tale processo potrebbe avere per il soggetto docente. Aderiamo, primariamente all'idea di Zimmermann e Moylan (2009) di auto-regolazione. Secondo il modello *self-regulation*, entro il quale si ritrovano alcune dimensioni riferibili all'auto-valutazione, si possono prevedere fasi di auto-controllo, di auto-riflessione e di anticipazione (es. auto-efficacia, auto-motivazione; Fig. 1).

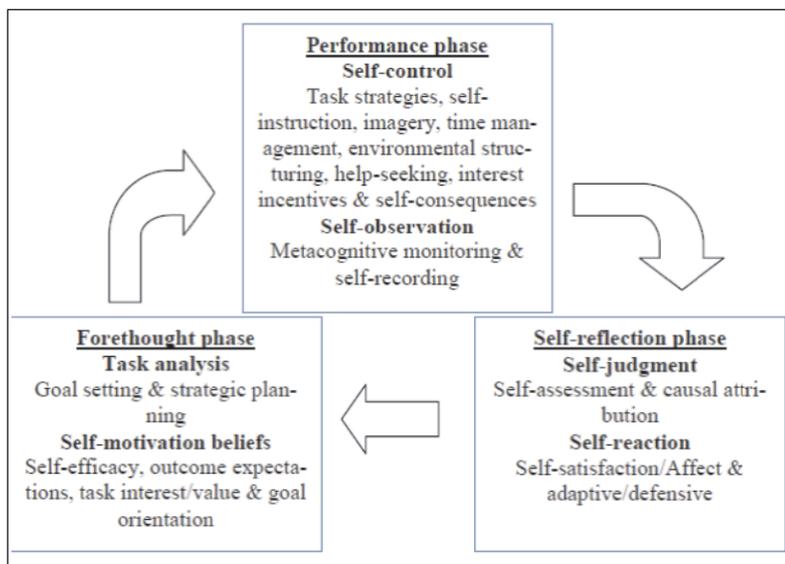


Fig. 1. Self-regulation phases and processes (tratto da Zimmermann, Moylan, 2009)

La funzione dell'auto-valutazione secondo il modello *self-assessment* di Ross e Bruce (2007) pone al centro l'osservazione, il giudizio e la reazione (Fig. 2).

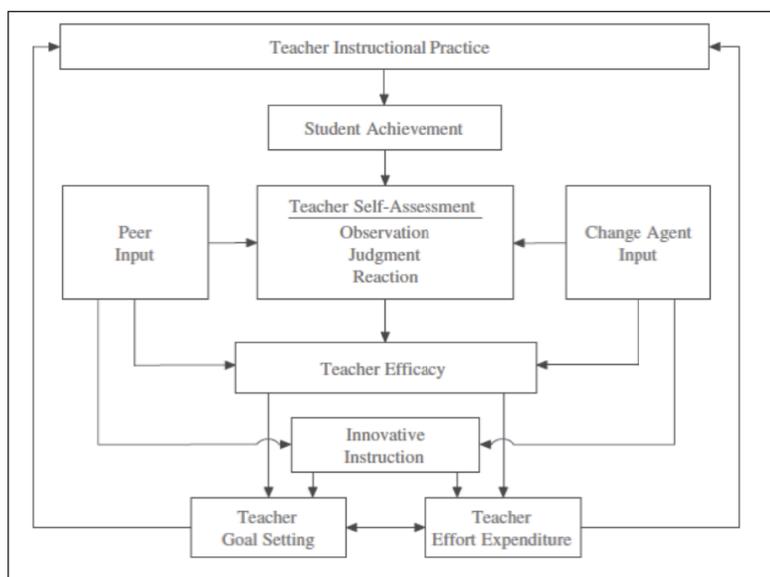


Fig. 3. Teacher Self-Assement model (Ross & Bruce, 2007, p. 154)

Il terzo modello definito *self-evaluation* secondo Scott, Scott & Webber (2016) non si discosta dal *self-assessment*, piuttosto rischia di accentuare la dimensione categoriale della dimensione valutativa (Fig.3).

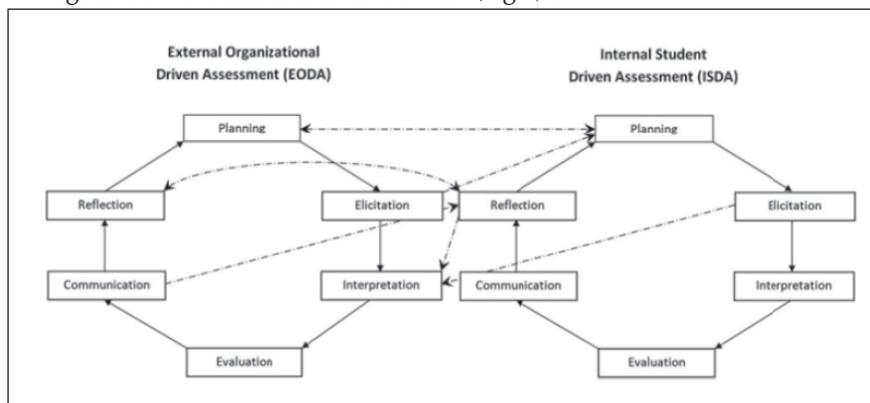


Fig. 3. Assessment Cycle (tratto da Scott, Scott, Webber 2016, p. 35)

Detti modelli, pur aderendo a prospettive epistemologiche differenti, sostengono un comune denominatore interessante sul piano dello sviluppo e miglioramento professionale: l'idea di re-azione, di anticipazione di azioni future, quindi non solo una autovalutazione per comprendere l'efficacia delle proprie competenze didattiche, ma come "desiderio di azione", ovvero di cambiamento.

### *Condizioni e strategie per promuovere processi di auto-valutazione del docente*

Similmente ad un processo di etero-valutazione, anche nella valutazione di sé occorre tenere presente qualche elemento di contesto: chi sta effettuando l'auto-valutazione, ciò che viene valutato e quindi l'obiettivo e il processo seguito per giungere all'auto-valutazione.

Sul piano metodologico le ricerche scientifiche nell'ambito della auto-valutazione dei docenti, siano essi novizi che esperti (si veda a titolo esemplificativo: Baecher et al. 2013; Cheung, 2009; Perla, Schiavone, 2016) indicano come strategia di intervento proficua l'ausilio di video-riprese di sé e la ricostruzione ermeneutica/riflessiva del proprio pensiero attorno alle immagini di azione (es. Fig. 4), come fonti epistemiche di auto-analisi, auto-riflessione, stimolo a nuovi processi cognitivi e dissonanza cognitiva, autoregolazione. L'una fonte e l'altra, attorno alle quali vi è ormai ampia letteratura scientifica (cfr. Gaudin, Chaliès, 2015) sarebbero, secondo la nostra prospettiva interdipendenti e necessari per definire un processo auto-valutativo e un percorso di ricerca sul tema.

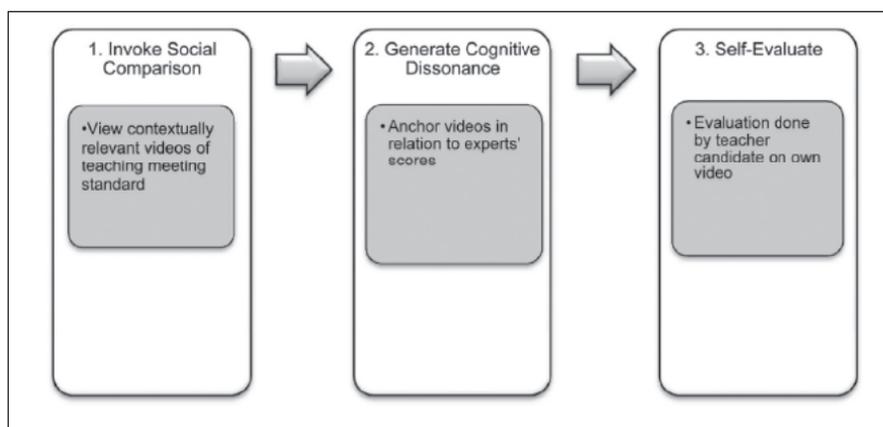


Fig. 4. Framework for teachers self-evaluation (Baecher et al 2013, p. 190)

Si tratta di coniugare in forma dinamica “evidenze di ricerca” come ad esempio il video di esperienze didattiche ed “evidenze riflessive” come il diario e le annotazioni narrative sul pensiero profondo. Andare alla profondità delle esperienze e dei pensieri richiede una competenza che alimenta il sapere speculativo attorno al proprio agire educativo. Occorre saper sviluppare una competenza cosiddetta di *appresentation* (Marton, Both, 1997), ovvero la capacità di collegare le esperienze interne con le esperienze esterne.

#### *Autovalutazione su azioni pratiche di insegnamento*

A sostegno dell’importanza e dell’efficacia di sostenere processi di apprendimento e auto-valutazione delle proprie azioni didattiche, si riporta l’esemplificazione di una parte di ricerca attuata con futuri insegnanti che si preparavano alla professione.

La ricerca ha come cardine la videoregistrazione e la successiva analisi di una lezione in classe. Questa attività di ricerca si inserisce all’interno di un progetto “Visioni dell’insegnante e teorie sull’insegnamento” (Gola, 2012). Tale ricerca indaga i saperi e le pratiche didattiche dei professionisti della scuola avvalendosi dell’utilizzo di tecniche di *microteaching* come strumento per l’apprendimento degli insegnanti. È questo, uno dei metodi più efficaci nella formazione dei futuri insegnanti, i quali, lavorando su se stessi, hanno la possibilità di esaminare il proprio modo di fare lezione, diventando più consapevoli della propria pratica didattica (cfr. Jacquet-Francillon, 1996; So WM, 2009; Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2011). Diversamente dal metodo *micro-teaching* classico, l’intervento didattico non è stato ripetuto.

La partecipazione volontaria alla ricerca è stata proposta all’interno di un percorso formativo destinato a futuri insegnanti (Tirocinio Formativo Attivo) presso un’università del Nord Italia.

Seguendo un protocollo di indagine strutturato e definito a priori (Gola, 2012), che i partecipanti avevano appreso durante le lezioni del percorso formativo, i partecipanti video-registravano e analizzavano le proprie lezioni e successivamente riflettevano sulle stesse esperienze video. Le fasi strutturate erano:

- Programmazione dell'intervento didattico;
- Svolgimento della lezione in aula e videoregistrazione della stessa;
- Raccolta di note attraverso l'utilizzo di indicatori qualitativi;
- Analisi del filmato della lezione utilizzando il *lesson analysis framework* (Santagata Angelici, 2010);
- Video annotazione del filmato con utilizzo di specifico software;
- Elaborazione di un documento narrativo a conclusione dell'analisi.

Una prima analisi della videoregistrazione è stata effettuata dai partecipanti, appoggiandosi alle sollecitazioni di un *Framework*. Le note focalizzano l'attenzione sull'obiettivo principale di apprendimento della lezione, gli eventuali progressi fatti dagli studenti e le scelte più o meno efficaci dell'insegnante durante la lezione.

Tramite un software di videoannotazione (Fig. 5), al video della lezione sono state aggiunte delle note che permettono di evidenziare i momenti più significativi dell'attività didattica svolta.

Agli studenti-insegnanti è stato chiesto successivamente alla video-annotazione di produrre una narrazione sull'esperienza, in logica riflessiva ed ermeneutica (cfr. anche Baecher et al. 2013).



Fig. 5. Autovalutazione di una lezione tramite video- annotazione<sup>1</sup>

Scriva una docente nel suo testo riflessivo:

“Video-annotare la lezione ha permesso alla docente di riflettere ulteriormente sul proprio modo di stare in classe e di considerare sia i punti forti sia quelli deboli delle proprie modalità di insegnamento. Mentre gli studenti interrogati presentano il proprio lavoro, l'insegnante preferisce stare seduta per fare in modo che siano gli allievi i veri protagonisti dell'attività; in un secondo momento, quando deve interagire con l'intera classe, si mette in piedi al centro dell'aula e chiede la loro collaborazione per verificare che

1 Software VideoANT University of Minnesota reperibile <http://ant.umn.edu>

abbiano capito. Durante l'ascolto di un brano la docente sta in mezzo agli studenti e gira tra i banchi per rispondere ad eventuali domande. Un aspetto poco efficace del suo modo di porsi in aula sono il volume ed il tono di voce. Nonostante la qualità della videoregistrazione non sia delle migliori ed il silenzio in un istituto professionale sia sempre molto difficile da ottenere, la sua voce si sente davvero poco e l'insegnante non adatta il tono della voce per dare risalto a quello che dice. Nel corso della registrazione questo si nota con frequenza, soprattutto nel passaggio da un tipo di attività all'altro: il tono di voce non aiuta la docente a richiamare l'attenzione degli studenti sull'esercizio che vuole correggere assieme a loro. La gestualità appare invece buona: nel video si nota come, attraverso i suoi gesti, gli allievi riescano ad intuire in maniera più immediata il significato delle parole che non conoscono".

Rispetto al modello di *self-assessment* di Ross & Bruce (v. Fig. 3), l'esperienza di ricerca con futuri insegnanti ha consentito di consolidare due dimensioni che favorirebbero la crescita professionale: l'osservazione e il giudizio, mentre la fase della reazione, intesa come cambiamento necessitava di una nuova fase, un ritorno sul campo educativo (come nel *micro-teaching*) non attuato.

## Conclusioni

Accostarsi a processi di auto-valutazione seguendo metodi più vicini all'etnografia e all'indagine ermeneutica/fenomenologica o inclini agli aspetti cognitivi significa per il docente, in ogni caso, assumere una postura nella quale l'esperienza è *l'incipit* all'osservazione, alla riflessione, all'analisi, per una concettualizzazione e successiva sperimentazione attiva. In quest'ottica l'auto-valutazione è, o diventa, uno strumento nelle mani del docente per l'apprendimento e la crescita professionale, che influenza e modifica comportamenti, percezione di sé e dei contesti nei quali agisce. Tuttavia, aderiamo alla proposta di Ross e Bruce (2007) l'auto-valutazione è un percorso costruttivo, ma non sufficiente per lo sviluppo del docente se non integrato con altre dimensioni a sostegno della professionalità, la semplice guida all'analisi delle pratiche non è sufficiente in quanto l'osservazione, la riflessione e il riconoscimento delle proprie azioni o delle pratiche non è sempre condizione di apprendimento e crescita professionale.

## Riferimenti bibliografici

- André, B., Zinguinian, M. (Eds.), (2016). *Actes du colloque. Évaluer les pratiques enseignantes: de la formation initiale à l'entrée dans la profession*. 3ème colloque du gEvaPE , 2-4 septembre 2015, Lausanne: Haute école pédagogique de Vaud.
- Baecher, L., Kung, S.C., Jewkes, A.M., Rosalia, C. (2013). The role of video for self-evaluation in early field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 189-197.
- Bonaiuti G. (2012), La video annotazione per osservare e riflettere. In *Form@re: Open Journal per la formazione in rete* 12 (79).
- Calvani, A., Bonaiuti G., Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 6.
- Cheung, R. (2009). The use of self-assessment to foster students' learning in teacher education: an experience in teaching practice. *Action in Teacher Education*, 31(1), 49-57.
- Galliani, L. (2012). *La valutazione educativa: dominio scientifico, definizione e paradigmi*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds). *L'agire educativo*. Ed. La Scuola: Brescia, 235-254.

- Gaudin C., Chaliès S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gola G. (2012). *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*. F. Angeli, Milano.
- Jacquet-Francillon F. (1996). Retour sur le micro-enseignement, *Recherche & Formation*, 21, 1, pp. 89-103.
- Marton, F., Booth S. (1997). *Learning and Awareness*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale (NJ).
- McMillan, J. H., Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87, 1, 40-49.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 2, 551-576.
- Perla, L. Schiavone N. (2016). *Video-Analysis and Self-Assessment in Teaching Work*, Rossi, P.G., Fedeli. L. in *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training*, IGI Global, 192-210.
- Ross, J. A., Bruce, C.D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146-159.
- Santagata R., Angelici G. (2010). Studying the impact of the Lesson Analysis Framework on pre-service teachers' ability to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, 61, 4, pp. 339-349.
- So WM.W. (2009). *Use of Micro-teaching Videos in Teacher Education: Computer-Supported Collaborative Learning*. In: Wang F.L., Fong J., Zhang L., Lee V.S.K. (eds) *Hybrid Learning and Education*. ICHL 2009. Lecture Notes in Computer Science, vol 5685. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Scott, S., Scott, D.E., Webber, C.F. (Eds.), (2016). *Leadership of Assessment, Inclusion, and Learning*. Springer: Dordrecht (NE).
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel*. Octarès: Toulouse.
- Zimmerman, B. J., Moylan, A. R. (2009). *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Routledge: New York.

