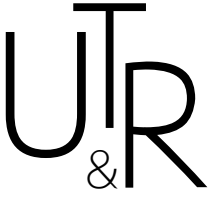


**La qualità dei processi
di insegnamento-apprendimento
nei contesti universitari**

Antonella Nuzzaci
[edit by]

**The quality of teaching-learning
processes in University contexts**



University, Teaching & Research

Collana diretta da *Antonella Nuzzaci*

Comitato scientifico della collana

Ilaria Bellatti (Universitat de Barcelona)
Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma)
Ottavio Besomi (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich)
Arnaldo Bruni (Università degli Studi di Firenze)
Elsa M. Bruni (Università degli Studi di Chieti-Pescara)
Stefano Carrai (Università degli Studi di Siena)
Luca Cignetti (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana)
Marcel Crahay (Université de Genève)
Alberto Fornasari (Università degli Studi di Bari)
Teresa Godall (Universitat de Barcelona)
José Luis Gaviria (Universidad Complutense de Madrid)
Stephen Gorard (University of Birmingham)
Lan Li (Bowling Green State University, Ohio, USA)
Pierpaolo Limone (Università degli Studi di Foggia)
Elzbieta Mach (Uniwersytet Jagielloński)
Alessandro Martini (Université de Fribourg)
Berta Martini (Università degli Studi di Urbino)
Montserrat Fons (Universitat de Barcelona)
Juli Palou (Universitat de Barcelona)
Maria de las Nieves Muñiz Muñiz (Universitat de Barcelona)
Robert Miguel Ferrer (Universitat de Barcelona)
Manson Michel (Professeur émérite de l'Université Paris 13)
Anna Murdaca (Università degli Studi di Messina)
Chiara Panciroli (Università degli Studi di Bologna)
Emilio Pasquini (Università degli Studi di Bologna)
Lucia Patrizio Gunning (University College London)
Slavica Pavlović (University of Mostar)
Joaquin Pratz (Universitat de Barcelona)
Paola Rizzi (Univerità degli Studi di Sassari)
Anna Salerni (Sapienza Università di Roma)
Daniel Slapek (University of Wroclaw)
Patrizia Sposetti (Sapienza Università di Roma)
David Stephens (University of Brighton)
Alfredo Stussi (Scuola Normale Superiore di Pisa)

Antonella Nuzzaci
(edit by)

La qualità dei processi
di insegnamento-apprendimento
nei contesti universitari

The quality of teaching-learning
processes in University contexts





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-024-6



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice | Contents

- 1 *Introduzione / Introduction*
- 11 **Qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore o istruzione di qualità?**
Antonella Nuzzaci
- 39 **Quality teaching in higher education or quality education?**
Antonella Nuzzaci
- 67 **Universidad y Calidad de la Enseñanza**
Francisco Imbernón
- 77 **Instruments for measuring the quality of university teaching - predictors of graduates' vocational training**
Gabriela Alina Anghel, Ana Maria Petrescu
- 93 **Instrumente de măsurare a calității învățământului universitar- predictorii ai formării profesionale a absolvenților**
Gabriela Alina Anghel, Ana Maria Petrescu
- 109 **A comparative analysis related to teachers' and students' perceptions concerning the quality of the educational process in the academic environment**
Elena Ancuța Santi, Laura Monica Gorghiu, Gabriel Gorghiu
- 129 **O analiză comparativă legată de percepțiile cadrelor didactice și ale elevilor privind calitatea procesului educațional în mediul academic**
Elena Ancuța Santi, Laura Monica Gorghiu, Gabriel Gorghiu
- 149 **The Quality of Lithuanian Higher Education in the Eyes of Students: Study Satisfaction Survey**
Valdonė Indrašienė, Ioleta Jegelevičienė, Odeta Merfeldaitė, Daiva Penkauskienė, Asta Railienė, Irena Žemaitaitytė
- 169 **Aukštojo moklso kokybė Lietuvos studentų akimis: pasitenkinimo studijomis tyrimas**
Valdonė Indrašienė, Ioleta Jegelevičienė, Odeta Merfeldaitė, Daiva Penkauskienė, Asta Railienė, Irena Žemaitaitytė

- 195 **The quality of teaching and academic learning – tools for monitoring and evaluation**
Luminița Mihaela Drăghicescu, Ioana Stăncescu
- 217 **Calitatea predării și învățării academice – instrumente de monitorizare și evaluare**
Luminița Mihaela Drăghicescu, Ioana Stăncescu
- 239 **Progettare la riflessione nei contesti d'aula universitari**
Antonella Nuzzaci e Fabio Orecchio
- 251 **Designing reflection in university classroom contexts**
Antonella Nuzzaci and Fabio Orecchio
- 261 **Gestire l'insegnamento nelle aule universitarie**
Antonella Nuzzaci, Fabio Orecchio e Iole Marcozzi
- 275 **Managing teaching in university classrooms**
Antonella Nuzzaci, Fabio Orecchio and Iole Marcozzi
- 289 **Didattica e orientamento: abilità di studio e controllo dello stress negli studenti tra scuola e università**
Fabio Orecchio
- 299 **Teaching and guidance: study skills and stress control in students between school and university**
Fabio Orecchio
- 309 **Il costrutto della generatività per la qualità dell'insegnamento**
Rosa Grazia Romano
- 319 **The construct of generativity for the quality of teaching**
Rosa Grazia Romano
- 329 **Bibliografia / Bibliography**

Introduzione

Introduction

Antonella Nuzzaci

I sistemi di istruzione superiore in Europa sono attualmente sottoposti a profonde trasformazioni e riforme, innescate dalla necessità di accrescere la formazione e la ricerca attraverso la strutturazione di sistemi di assicurazione della qualità sempre più solidi. Il Processo di Bologna in Europa ha dato avvio a tale trasformazione ampliando la portata del dibattito sulle attività di valutazione in una prospettiva comparativa. L'insegnamento di qualità nell'istruzione superiore è diventato un tema urgente determinato anche dai continui cambiamenti prodottosi a diverso livello nella società: aumento della variabilità sociale, culturale e geografica del corpo studentesco, aumento della domanda di formazione, introduzione delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione ecc.

A partire da tali riflessioni, il presente volume si incentra sulla disamina di alcuni fattori che riguardano l'insegnamento di qualità, focalizzando l'attenzione sulla dimensione culturale della valutazione e su quella di una logica di sistema. Il tentativo è quello di fornire un quadro aggiornato del dibattito sulla situazione attuale in merito agli indicatori, alle percezioni di coloro che agiscono all'interno delle istituzioni universitarie, alle forme e ai modelli valutativi in essere. La qualità come processo di miglioramento continuo e aggiornato dei percorsi di insegnamento-apprendimento si riferisce allo sviluppo dei comportamenti individuali di studenti e docenti universitari quali co-partecipanti al processo formativo e istituzionale, in termini di autonomia, trasparenza ed efficacia.

Analizzare alcuni aspetti e problemi che riguardano la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, a partire dal dibattito sviluppatosi a livello sovranazionale, senza nessuna pretesa di esaustività, contribuisce a far comprendere come poter individuare soluzioni formative idonee per consentire alle università di corrispondere sempre meglio alle esigenze culturali e di professionalizzazione richieste dalla società. Il rapporto tra formazione e sviluppo sociale, tra scopi istituzionali e azioni formative e impatto sociale che ne deriva, aiuta a delineare la qualità del servizio erogato dalle istituzioni di istruzione superiore in un determinato contesto.

Le istituzioni universitarie europee, però, ancora oggi dirigono la loro attenzione maggiormente verso la qualità della ricerca piuttosto che sulla qualità della didattica, presumendo generalmente come la promozione dei docenti dipenda in gran parte dalla loro produzione scientifica piuttosto che dalla loro capacità di insegnare. Questo anche perché generalmente la ricerca è percepita come più facilmente misurabile, mentre la qualità dell'insegnamento, nella migliore delle ipotesi, viene considerata dal punto di vista dei feedback forniti dagli studenti sulla didattica attraverso la somministrazione di

appositi questionari, che spesso i docenti ritengono riconducibili ad indicatori parziali o imprecisi.

La capacità degli istituti di istruzione superiore di garantire ai propri studenti una varietà di competenze necessarie per il loro futuro è, dunque, oggi oggetto al centro delle maggiori preoccupazioni delle università, che sono chiamate a formare adeguatamente le nuove generazioni sul piano delle competenze e delle conoscenze indispensabili per vivere, per essere cittadini e professionisti attivi, responsabili e consapevoli capaci di trasformare le idee in opportunità. È noto, infatti, come l'istruzione superiore svolga un ruolo centrale nella costruzione dei profili culturali e professionali della popolazione e nel fornire loro quel corredo di competenze indispensabili per innovare nei contesti, anche se rimane il problema urgente di comprendere come essa riesca a farlo.

Gli istituti di istruzione superiore sono destinati ad assumere un ruolo guida nello sviluppo di programmi di studio e di insegnamento innovativi promuovendo la costruzione di competenze scientifiche, trasversali, imprenditoriali e creative, che possano costituire lo zoccolo duro della professionalità. In questo senso, più in generale, il Consiglio dell'Unione Europea (2011) ha affermato come, riconoscendo le esigenze di un corpo studentesco diversificato ed eterogeneo e promuovendo una maggiore varietà di modalità di studio, l'adozione di approcci all'insegnamento e all'apprendimento incentrati sullo studente sia la chiave di volta per far progredire la società.

Accade così che un mondo in rapida evoluzione impone, dunque, nuove sfide all'istruzione superiore, richiedendo inedite competenze per i laureati, professionisti del 21° secolo, mentre si affacciano alla vita lavorativa. Esigenze queste che richiedono un rinnovamento appunto degli approcci, delle metodologie e degli strumenti da impiegare nei processi di insegnamento-apprendimenti in ambito universitario per accrescere la qualità di ciò che si produce al suo interno e per alimentare la formazione a tutti i livelli.

La questione principale riguarda, allora, la caratterizzazione di ciò che si intende per "insegnamento universitario di elevata qualità" e per corredo di competenze che un docente universitario dovrebbe possedere per garantirla, insegnando in modo efficace, affinché riesca ad assolvere all'importante compito di corrispondere adeguatamente ai bisogni delle diverse categorie di destinatario della formazione. Come sopra affermato, ciò è divenuto urgente a causa dell'ampliamento e della diversificazione socioculturale e geografica della popolazione studentesca, la quale richiede l'introduzione di nuovi approcci didattici e nuove metodologie e strategie di insegnamento che fanno leva su forme di mediazione avanzate, anche attraverso l'uso di appropriati dispositivi tecnologici, le quali, facendo ingresso nelle aule universitarie, modificano progressivamente la natura delle interazioni tra studenti e professori.

Tutto questo impone un ripensamento del profilo del docente universitario in merito alla sua preparazione pedagogica e didattica.

Il presente volume, partendo proprio da tale presupposto, si propone di mettere a fuoco alcune questioni e dimensioni centrali riguardanti la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento in contesto universitario e le caratteristiche del profilo didattico del docente universitario, che vanno dal problema della rilevazione degli indicatori alla qualità dell'insegnamento fino alle questioni riguardanti la sua percezione da parte dei diversi attori.

È ormai, infatti, dato assunto come il docente svolga un ruolo centrale nei processi di insegnamento-apprendimento, che presuppone l'assunzione e l'applicazione specialistica di conoscenze, competenze e atteggiamenti che lo mettano in grado di erogare una didattica che soddisfi i bisogni formativi dello studente anche in riferimento alla domanda di professionalizzazione e sociale, soprattutto perché i docenti costituiscono la base per la creazione di nuove abilità e conoscenze e atteggiamenti utili al benessere personale, sociale e lavorativo degli studenti e al loro futuro.

A causa anche delle crescenti richieste avanzate da più parti che gli istituti di istruzione superiore divengano responsabili e si adattino ai rapidi cambiamenti legati al processo di democratizzazione dell'istruzione superiore, negli ultimi decenni la questione della concettualizzazione della qualità dell'insegnamento universitario è stata oggetto di numerose interpretazioni, che si sono succedute nel corso del tempo nel tentativo di pensare a sistemi diversi di miglioramento della qualità della didattica nel suo complesso che dipende sempre dal significato che si sceglie di dare al concetto di qualità (Harvey & Green, 1993). (come «idoneità allo scopo», come trasformazione, come valore economico ecc.). La funzione didattica del docente universitario, che deve senza dubbio essere esercitata in modo intenzionalmente responsabile, appare, però, ancora scarsamente esplorata.

L'insegnamento di qualità, infatti, manca di definizioni chiare e in una certa misura non può essere scollegato dal dibattito sulla qualità o sulla cultura della qualità nell'istruzione superiore, che rimangono ancora aspetti controversi. Alcuni studiosi, infatti, considerano la qualità dell'insegnamento un risultato, altri una trasformazione o un processo, che non può mai essere totalmente afferrato e valutato. Tuttavia, gli studi di evidenza sottolineano come gli insegnanti efficaci siano quelli che sono empatici con gli studenti, organizzati, disponibili, etici ecc., che provano passione per il loro lavoro e per l'apprendimento, per la loro disciplina, per l'insegnamento e che hanno cura dei loro studenti, anche se l'insegnamento di qualità dipende pure da ciò che viene insegnato e da altre componenti situazionali.

Sebbene molti fattori influenzino, dunque, la qualità dell'istruzione superiore (tradizione, attrezzature, risorse, studenti), la preparazione pedagogica e didattica dei docenti diviene ormai una componente ampiamente riconosciuta in letteratura. Si tratta di consentire ai docenti universitari di intraprendere un processo di miglioramento continuo della qualità dell'insegnamento per accrescere la qualità dell'apprendimento degli studenti (Harvey & Knight, 1996) azionando precisi interventi formativi a livello sistemico. L'insegnamento non può continuare a considerarsi come mero trasferimento della conoscenza, ma deve essere interpretato come il risultato di un processo dinamico che vede il docente focalizzato sui processi di insegnamento-apprendimento che pone lo studente al centro della costruzione attiva della conoscenza e dell'interazione. In sostanza l'idea è quella di accrescere il potere trasformativo di una didattica che, muovendo dalla variabilità delle caratteristiche e dei bisogni dei destinatari della formazione, punta alla valorizzazione delle esperienze degli studenti per sostenerne la crescita personale, culturale e professionale, oltre che il benessere.

La formazione didattica dei docenti universitari e la loro possibilità di analizzare e

di riflettere sull'insegnamento deve essere accresciuta anche in contesto, poiché insegnare è qualcosa che si può imparare e non è qualcosa che arriva spontaneamente e senza preparazione. Se i docenti non si fanno carico delle esigenze degli studenti e delle loro aspettative, i processi di apprendimento diventano demotivanti per gli studenti e lo stesso insegnamento ne risente negativamente trasformando l'aula in un luogo scarsamente significativo per l'apprendimento (Baytur & Razi, 2015).

Negli ultimi anni, la questione delle caratteristiche che un docente universitario dovrebbe possedere è stata avanzata da una vasta gamma di studi, che hanno identificato una serie di qualità chiave che ricostruiscono il profilo di un docente efficace, tra cui caratteristiche personali, competenze pedagogiche esperte, forti capacità comunicative, passione per la propria professione, strategie efficaci di gestione della classe e solida conoscenza dell'argomento o del settore. Tali qualità sono state studiate da punti di vista diversi, dalla parte dei docenti (Korkmaz & Korkmaz, 2013; Demiroz & Yesilyurt, 2015; Mohammaditabar et al., 2019), degli studenti (Murphy et al., 2004; Çelik, Arıkan, & Caner, 2013; Ekin & Damar, 2013; Ramazani, 2014;) o degli stakeholder esterni interessati, al fine di fornire una migliore rappresentazione di tali qualità. Se alcuni ricercatori si sono interessati a comprendere i punti di vista di ciascuna di queste categorie altri si sono indirizzati a scoprire le differenze tra i punti di vista di questi gruppi (Ramazani, 2014). Le caratteristiche distintive dell'efficacia del docente (Khojastemehr & Takrimi, 2009) disegnano il profilo del docente ideale che viene studiato da diverse prospettive anche attraverso le discipline (Zhang, 2009; Zang & Watkins, 2007).

La questione, infatti, di ciò che rende un docente efficace è di fondamentale importanza a causa delle implicazioni che ha sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, sulla relazione studente-insegnante (Frisby et al., 2014), studente-studente (Nuzzaci, 2018) e sulla qualità istituzionale (Catano & Harvey, 2011; Harrington, 2018), sulla motivazione degli studenti e sullo sviluppo professionale dei professori stessi. Va notato, inoltre, come le caratteristiche di un docente efficace si definiscano anche in contesto (Mohammaditabar et al., 2019), poiché le evidenze nella ricerca suggeriscono come esse siano dinamiche e aperte alle influenze contestuali, culturali e temporali (Nushi, Momeni, & Roshanbin, 2022); il che significa che alcune caratteristiche che sono apprezzate in un contesto potrebbero non essere apprezzate in un altro (Borg, 2006). Per tale ragione, le ricerche internazionali e comparative sono auspicabili per spiegare tali differenze espresse in tradizioni e culture differenti.

Un'istituzione universitaria di qualità deve poter contare di personale docente didatticamente qualificato sul piano disciplinare, metodologico, scientifico ed etico, oltre che di infrastrutture e attrezzature adeguate.

Promuovere un insegnamento di qualità nell'istruzione superiore è, dunque, importante per garantire il successo formativo di tutti gli studenti, ponendo le istituzioni universitarie di fronte a una serie di sfide in un momento in cui i sistemi universitari sono sotto pressione per diverse ragioni, in quanto volti a garantire che l'istruzione soddisfi le aspettative e le esigenze di tutti gli studenti e quelle professionali avanzate dai contesti lavorativi. Tuttavia, gli istituti di istruzione superiore sono organizzazioni complesse, in cui la visione e la strategia a livello di istituzione devono essere ben allineate

con le pratiche dal basso verso l'alto e le innovazioni nell'insegnamento e nell'apprendimento. Lo sviluppo delle istituzioni universitarie come comunità di apprendimento efficaci in cui vengono sviluppate e condivise pratiche pedagogiche richiede anche leadership, collaborazione e modi per affrontare la riluttanza al cambiamento.

La didattica universitaria deve garantire la spendibilità dei titoli di studio e l'inserimento lavorativo dei laureati, per contribuire al miglioramento della società nel suo insieme (Álvarez de Zayas, 2005). La riconcettualizzazione del rapporto tra insegnamento, apprendimento e ricerca (Bauer & Henkel, 1997) contempla una adeguata organizzazione didattica e una idonea pianificazione delle attività di insegnamento, che sono assai importanti per il processo di acquisizione degli studenti. Presentazioni ben strutturate, uso di sintesi e schemi delle lezioni, chiarezza espositiva ecc., sono tutti modi volti ad accrescere la qualità delle esperienze di apprendimento degli studenti (Feldman, 1989; Murray, 1991) e ad adottare strategie progressive che possono fungere da agenti organizzatori, capaci di fornire agli studenti quei supporti indispensabili per contribuire a rendere l'apprendimento più profondo.

Il problema della qualità dell'insegnamento universitario è anche inestricabilmente legato al reclutamento dei docenti universitari, rappresentando una delle questioni più spinose connesse alla qualità. Le istituzioni universitarie europee sono preoccupate, oggi, molto più di ieri, di non riuscire a preparare gli studenti in maniera adeguata e sono consapevoli che la professionalizzazione dei docenti in senso didattico possa fare la differenza.

Tuttavia, l'insegnamento di qualità richiede uno sforzo istituzionale (in termini di politiche e di sostegno dell'organizzazione ai sistemi interni di garanzia della qualità), programmatico o di programmazione (in termini di azioni dirette a misurare e a migliorare la progettazione, l'erogazione dell'insegnamento ecc.) e *individuale* (in termini di aiuto supporto ai docenti per incoraggiarli ad innovare la didattica dall'interno e a sostenere adeguatamente gli apprendimenti degli studenti, mettendoli al centro dei processi di insegnamento-apprendimento e delle relazioni).

In questo quadro interpretativo, il presente volume mira a fornire un primo quadro teorico di riferimento, da cui ha preso avvio il Progetto internazionale ERASMUS+ K2 QUALITI - *Didactic QUALity Assessment for Innovation of Teaching and Learning Improvement*, che ha coinvolto cinque paesi europei (Italia, Spagna, Romania, Lituania e Polonia) con l'obiettivo di individuare due macro-aree di necessità: 1) la necessità di rendere trasparente la qualità dell'insegnamento e di acquisire dati attraverso indicatori di valutazione dei processi incentrati sull'insegnamento, che renderebbero le prestazioni comparabili tra gli istituti di istruzione superiore (Teaching Quality Indicators Framework - TQIF); 2) la necessità di potenziare e rafforzare l'insegnamento accademico attraverso la definizione di parametri di riferimento, collegati a specifici indicatori, in grado di misurare i livelli di qualità dell'insegnamento negli istituti di istruzione superiore rendendo possibili azioni mirate di supporto all'insegnamento (University Teacher Profile Learning/Teaching Focused). Partendo dagli Standard e dalle Linee Guida per la Garanzia della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (ESG, 2015) e impiegando un approccio *mixed methods*, il progetto ha indagato i tipi di indicatori

utilizzati per misurare la qualità dell'insegnamento e la loro adeguatezza e ha identificato una serie di elementi per promuovere lo sviluppo professionale dei docenti universitari in termini di competenze pedagogiche e metodologico-didattiche con cui implementare pratiche incentrate sullo studente e sull'insegnamento, attento alla didattica di settore (disciplinare) e alle diverse tipologie di attività didattiche erogate (lezioni frontali, workshop e stage). Sul piano dei principali risultati e prodotti del progetto relativi viene delineato il profilo del docente universitario focalizzato sui processi di insegnamento-apprendimento e incentrato sulle caratteristiche dello studente e i risultati della sperimentazione incentrata sulle competenze metodologiche come tratti distintivi dell'azione didattica (Fieldbook).

European Higher Education Systems are currently undergoing profound transformations and reforms, triggered by the need to increase training and research through the structuring of increasingly robust quality assurance systems. The Bologna Process in Europe initiated this transformation by broadening the scope of the debate on evaluation activities from a comparative perspective. Quality education in higher education has become an urgent issue also determined by the continuous changes that have occurred at different levels in society: increasing social, cultural, and geographical variability of the student body, increasing demand for training, introduction of new communication and information technologies, etc.

Starting from these reflections, this volume focuses on the examination of some factors concerning quality teaching, focusing attention on the cultural dimension of evaluation and on that of a system logic. The attempt is to provide an updated picture of the debate on the current situation regarding indicators, perceptions of those who act within university institutions, forms, and evaluation models in place. Quality as a process of continuous and updated improvement of teaching-learning paths refers to the development of the individual behaviour of students and university professors as co-participants in the training and institutional process, in terms of autonomy, transparency and effectiveness.

Analysing some aspects and problems concerning the quality of teaching-learning processes, starting from the debate developed at supranational level, without any claim to exhaustiveness, helps to understand how to identify suitable training solutions to allow universities to better respond to the cultural and professionalization needs required by society. The relationship between training and social development, between institutional goals and training actions and the social impact that derives from it, helps to outline the quality of the service provided by higher education institutions in each context.

European higher education institutions, however, still direct their attention more towards the quality of research than on the quality of teaching, generally if the promotion of teachers depends largely on their scientific production rather than on their ability

to teach. This is also because generally the research is perceived as more easily measurable, while the quality of teaching, at best, is considered from the point of view of the feedback provided by students on teaching through the administration of special questionnaires, which teachers often consider attributable to partial or inaccurate indicators.

The ability of higher education institutions to guarantee their students a variety of skills necessary for their future is, therefore, today the subject of the greatest concerns of universities, which are called to adequately train the new generations in terms of skills and knowledge essential to live, to be active citizens and professionals, responsible and aware capable of transforming ideas into opportunities. It is well known, in fact, that higher education plays a central role in building the cultural and professional profiles of the population and in providing them with the set of skills essential to innovate in contexts, even if the urgent problem remains of understanding how it manages to do so.

Higher education institutions are destined to take a leading role in the development of innovative curricula and teaching by promoting the building of scientific, transversal, entrepreneurial and creative skills, which can form the hard core of professionalism. In this sense, more generally, the Council of the European Union (2011) has stated that, by recognising the needs of a diverse and diverse student body and promoting a greater variety of ways of studying, the adoption of student-centred approaches to teaching and learning is the key to advancing society.

A rapidly changing world poses new challenges on higher education, requiring new skills for 21st century graduates as they enter working life. These needs require a renewal of approaches, methodologies, and tools to be used in teaching-learning processes in the university environment to increase the quality of what is produced within it and to feed training at all levels.

The main question concerns, then, the characterization of what is meant by «high quality university teaching» and by the set of skills that a university professor should possess to guarantee it, teaching effectively, so that he can fulfil the important task of responding adequately to the needs of the different categories of training recipients. As stated above, this has become urgent due to the expansion and socio-cultural and geographical diversification of the student population, which requires the introduction of new teaching approaches and new teaching methodologies and strategies that leverage advanced forms of mediation, also using appropriate technological devices, which, entering university classrooms, progressively change the nature of interactions between students and professors.

All this requires a rethinking of the profile of the university professor regarding his pedagogical and didactic preparation.

The present volume, starting from this assumption, aims to focus on some central issues and dimensions concerning the quality of teaching-learning processes in the university context and the characteristics of the didactic profile of the university professor, ranging from the problem of the detection of indicators to the quality of teaching up to the issues concerning its perception by the various actors.

It is now, in fact, assumed that the teacher plays a central role in the teaching-learning processes, which presupposes the assumption and specialized application of knowledge, skills and attitudes that enable him to provide teaching that meets the training needs of the student also with reference to the demand for professionalization and social, especially because teachers are the basis for the creation of new skills and knowledge and attitudes useful for the personal, social and working well-being of students and their future.

Partly due to the growing demands from many quarters for HEIs to become responsible for and adapt to the rapid changes linked to the process of democratisation of higher education, the question of conceptualising the quality of higher education has been the subject of numerous interpretations in recent decades, which have followed one another over time to think of different systems of quality improvement. of teaching, which always depends on the meaning that one chooses to give to the concept of quality (Harvey & Green, 1993) (as «fitness for purpose», as transformation, as economic value, etc.). The didactic function of the university professor, which must undoubtedly be exercised in an intentionally responsible manner, appears, however, still poorly explored.

Indeed, quality education lacks clear definitions and to some extent cannot be disconnected from the debate on quality or quality culture in higher education, which remain controversial aspects. Some scholars, in fact, consider the quality of teaching a result, others a transformation or a process, which can never be totally grasped and evaluated. However, evidence studies emphasize that effective teachers are those who are empathetic with students, organized, helpful, ethical, etc., who feel passion for their work and learning, for their discipline, for teaching and who care for their students, even if quality teaching also depends on what is taught and other situational components.

Although many factors influence the quality of higher education (tradition, equipment, resources, students), the pedagogical and didactic preparation of teachers now becomes a widely recognized component in the literature. It is a question of allowing university teachers to undertake a process of continuous improvement of the quality of teaching to increase the quality of student learning (Harvey & Knight, 1996) by activating precise training interventions at a systemic level. Teaching cannot continue to be considered as a mere transfer of knowledge but must be interpreted as the result of a dynamic process that sees the teacher focused on teaching-learning processes that places the student at the centre of the active construction of knowledge and interaction. In essence, the idea is to increase the transformative power of a teaching that, moving from the variability of the characteristics and needs of the recipients of the training, aims to enhance the experiences of students to support their personal, cultural, and professional growth, as well as well-being.

The didactic training of university professors and their possibility of analysing and reflecting on teaching must also be increased in context, since teaching is something that can be learned and is not something that comes spontaneously and without preparation. If teachers do not take care of the students' needs and their expectations, le-

arning processes become demotivating for students and teaching itself is negatively affected, transforming the classroom into a poorly meaningful place for learning (Baytur & Razi, 2015).

In recent years, the question of the characteristics that a university lecturer should possess has been advanced by a wide range of studies, which have identified several key qualities that reconstruct the profile of an effective lecturer, including personal characteristics, expert pedagogical skills, strong communication skills, passion for one's profession, effective classroom management strategies and solid knowledge of the subject or sector. These qualities have been studied from different points of view, on the part of teachers (Korkmaz & Korkmaz, 2013; Demiroz & Yesilyurt, 2015; Mohammaditabar et al., 2019), students (Murphy et al., 2004; Çelik, Arıkan, & Caner, 2013; Ekin & Damar, 2013; Ramazani, 2014) or interested external stakeholders, to provide a better representation of these qualities. While some researchers have been interested in understanding the views of each of these categories, others have turned to discovering the differences between the viewpoints of these groups (Ramazani, 2014). The distinctive characteristics of teacher effectiveness (Khojastemehr & Takrimi, 2009) draw the profile of the ideal teacher who is studied from different perspectives also through the disciplines (Zhang, 2009; Zang & Watkins, 2007).

The question, in fact, of what makes a teacher effective is of fundamental importance because of the implications it has on the quality of teaching and learning, on the student-teacher relationship (Frisby et al., 2014), student-student (Nuzzaci, 2018) and on institutional quality (Catano & Harvey, 2011; Harrington, 2018), on student motivation and the professional development of professors themselves. It should also be noted that the characteristics of an effective teacher are also defined in context (Mohammaditabar et al., 2019), since the evidence in the research suggests that they are dynamic and open to contextual, cultural and temporal influences (Nushi, Momeni, & Roshanbin, 2022); which means that some features that are appreciated in one context may not be appreciated in another (Borg, 2006). For this reason, international and comparative research is desirable to explain these differences expressed in different traditions and cultures.

A high-quality university institution must be able to count on teaching staff that are qualified in terms of discipline, methodology, science, and ethics, as well as adequate infrastructure and equipment.

Promoting quality teaching in higher education is, therefore, important to ensure the educational success of all students, presenting higher education institutions with several challenges at a time when university systems are under pressure for various reasons, as they aim to ensure that education meets the expectations and needs of all students and the professional expectations and needs advanced by work contexts. However, HEIs are complex organisations, where institution-wide vision and strategy must be well aligned with bottom-up practices and innovations in teaching and learning. The development of higher education institutions as effective learning communities where pedagogical practices is developed and shared also requires leadership, collaboration, and ways to address reluctance to change.

University teaching must guarantee the usability of qualifications and the employment of graduates, to contribute to the improvement of society (Álvarez de Zayas, 2005). The reconceptualization of the relationship between teaching, learning and research (Bauer & Henkel, 1997) contemplates an adequate didactic organization and a suitable planning of teaching activities, which are very important for the process of student acquisition. Well-structured presentations, use of lesson summaries and outlines, clarity of presentation, etc., are all ways of increasing the quality of students' learning experiences (Feldman, 1989; Murray, 1991) and to adopt progressive strategies that can act as organizing agents, capable of providing students with the indispensable supports to help make learning deeper.

The problem of the quality of university education is also inextricably linked to the recruitment of university lecturers, representing one of the thorniest issues related to quality. European higher education institutions are concerned, today, much more than yesterday, about not being able to prepare students adequately and are aware that the professionalization of teachers in the didactic sense can make a difference.

However, quality education requires an institutional effort (in terms of policies and organisational support for internal quality assurance systems), planning or programming (in terms of actions aimed at measuring and improving the design, delivery of teaching, etc.) and individual (in terms of aid).support to teachers to encourage them to innovate teaching from within and to adequately support students' learning, putting them at the center of teaching-learning processes and relationships).

In this interpretative framework, this volume aims to provide a first theoretical framework of reference, from which the international project ERASMUS + K2 QUALITI - *Didactic QUALity Assessment for Innovation of Teaching and Learning Improvement* started, which involved five European countries (Italy, Spain, Romania, Lithuania and Poland) with the aim of identifying two macro-areas of need: 1) the need to make teaching quality transparent and to acquire data through indicators of evaluation of teaching-focused processes, which would make performance comparable between higher education institutions (Teaching Quality Indicators Framework - TQIF); 2) the need to strengthen and strengthen academic teaching through the definition of benchmarks, linked to specific indicators, able to measure the quality levels of teaching in higher education institutions making possible targeted actions to support teaching (University Teacher Profile Learning/Teaching Focused). Starting from the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG, 2015) and employing a mixed methods approach, the project investigated the types of indicators used to measure teaching quality and their adequacy and identified a number of elements to promote the professional development of university teachers in terms of pedagogical and methodological-didactic skills with which to implement practices focused on the student and teaching, attentive to sector teaching (disciplinary) and to the different types of educational activities provided (lectures, workshops and internships). In terms of the main results and products of the related project, the profile of the university professor is outlined, focused on teaching-learning processes, and focused on the characteristics of the student and the results of the experimentation focused on methodological skills as distinctive features of the teaching action (Fieldbook).

Qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore o istruzione di qualità?

Antonella Nuzzaci

Abstract

Il contributo analizza il valore della qualità dell'insegnamento all'interno dei contesti di istruzione superiore, a partire dal processo di espansione e trasformazione che ha interessato l'Università negli ultimi anni e da un crescente interesse per la qualità dei risultati della ricerca, che non sempre però è stato accompagnato da quello per la qualità dei processi di istruzione, finendo così per accentuare la diffusa percezione che l'insegnamento sia un'attività relativamente trascurata. Esso rimarca l'importanza di guardare alla qualità dell'insegnamento universitario soprattutto dal punto di vista degli indicatori di processo, che meglio di altri possono dare conto di quanto accade nelle aule universitarie e dell'esperienza di formazione nelle opinioni e nelle percezioni degli studenti, che sono i destinatari diretti dell'azione formativa, nonché da parte degli altri stakeholder interni ed esterni interessati.

1. Istruzione superiore di qualità

Negli ultimi venti anni in Italia, nel campo dell'istruzione superiore, a seguito dell'avvio del Processo di Bologna (1999), si è prestata maggiore attenzione, rispetto al passato, sia alla qualità della ricerca sia alla qualità della didattica, aspetto questo che ha influito sul processo di espansione e di trasformazione dell'intero sistema universitario nel suo complesso.

È noto come nell'istruzione superiore la ricerca, però, sia stata uno dei settori prioritari su cui si sono prevalentemente incentrate le preoccupazioni culturali dei decisori politici, come mostrano i documenti dell'Unione Europea, laddove sottolineano come da parte delle Istituzioni di Istruzione Superiore (IIS) vi sia stato un crescente interesse per la qualità dei risultati della ricerca, che non sempre è stato accompagnato dallo stesso impegno per la qualità dei processi di istruzione, finendo così per accentuare la diffusa percezione che l'insegnamento sia un'attività relativamente trascurata (SWD (2017) 164, pp. 35- 39).

Questa differenza emerge più chiaramente quando vengono stilate, da più parti, classifiche internazionali che finiscono per fare prevalentemente affidamento sulla ricerca come metro di misura del valore delle performance universitarie, prescindendo dalla qualità della didattica erogata. Valutare la qualità dell'insegnamento rimane, pertanto, ancora una sfida tutta da affrontare!

L'impegno della comunità universitaria a favore del miglioramento dei risultati della didattica non è stato, dunque, fino ad oggi equivalente a quello rivolto al miglioramento della ricerca, finendo così per far dimenticare alle istituzioni come un servizio importante del sistema di istruzione superiore sia proprio quello di fornire un'istruzione di elevata qualità, capace di generare nuova conoscenza, attraverso l'erogazione di forme di didattica appropriate in grado di preparare professionisti altamente qualificati e di esplorare nuovi campi di ricerca di settore, in un'ottica di sviluppo continuo, corrispondendo e, talvolta anticipando, le esigenze economiche, sociali e culturali della società.

Tale impegno è divenuto sempre più urgente anche a causa della continua espansione della base sociale dell'istruzione superiore, che ha consentito l'accesso all'università a studenti in precedenza esclusi dal sistema e che ha rivelato gradualmente anche alcune contraddizioni interne alle modalità di insegnamento e al loro rapporto con la ricerca scientifica. L'espansione, prodottasi anche con l'avvio del processo di democratizzazione culturale dell'istruzione, ha portato oggi l'Università a centrare la propria responsabilità sulle modalità con cui viene erogato l'insegnamento, all'interno di un quadro interpretativo che vede l'istruzione superiore orientata al benessere degli individui e allo sviluppo sostenibile (Rahman, 2013) delle comunità accademiche, nonché all'ampliamento delle opportunità di vita di ogni individuo. L'istruzione superiore è, infatti, in grado di promuovere lo sviluppo socioeconomico e di avere un impatto sulla società in generale, trasformandosi nel tempo in vari modi attraverso alcune missioni interconnesse (umanistica, civica, economica e di promozione dell'equità sociale e della giustizia) (Spiel *et al*, 2018). Essa è stata collocata al centro del dibattito sulle crescenti disuguaglianze sociali nel mondo occidentale, soprattutto in riferimento alla sua relazione con il modello di massa e con il continuo aumento il relativo aumento dei tassi di partecipazione all'istruzione superiore.

L'insegnamento e la ricerca, insieme oggi alla terza missione, sono oggi posti al centro dell'istruzione superiore e il loro rapporto può dirsi per fondamentale per definire la natura distintiva dell'università come istituzione (Madaus, Stufflebeam, & Kellaghan, 2000), anche se tra le sue funzioni quella didattica non è stata considerata appieno nei suoi diversi aspetti e significati.

Definire l'istruzione di qualità è un compito assai arduo, ma tale condizione

appare necessaria per far progredire la conoscenza e per individuare nuove strade dirette a formare cittadini consapevoli, responsabili e illuminati, oltre che professionisti qualificati, senza i quali nessun Paese potrebbe evolvere economicamente, socialmente e culturalmente. Una didattica universitaria di qualità è, dunque, quella che è in grado di preparare gli studenti ad affrontare e a risolvere i problemi che si presentano ogni giorno nella loro vita quotidiana e nella loro attività lavorativa, nonché di soddisfare le diverse richieste di una società sempre più esigente dal punto di vista delle istanze professionali.

Il rinnovamento dell'istruzione superiore sul piano didattico diviene, dunque, essenziale affinché l'intera società sia in grado di affrontare le sfide future e di garantire che la popolazione possa contare su visioni conoscitive coerenti e sulla costruzione di processi di pensiero superiore, capaci di integrare la multi-prospettività della conoscenza, al contempo riflessivo e critico.

Occorre, tuttavia, chiedersi come si traduca tutto questo in termini di livelli elevati di qualità delle competenze di uscita dei laureati, affinché questi ultimi possano essere messi nelle condizioni di pensare in modo indipendente e siano disposti a perseguire e a sperimentare nuovi modi per portare i paesi e l'umanità intera fuori dai circoli viziosi delle povertà e delle disuguaglianze.

Se è vero, però, che la qualità in contesto universitario è un concetto multi-dimensionale (Elton, 1998; Krause, 2012), dinamico e contestuale, che può essere percepito in modo diverso dalle diverse parti interessate (Schindler et al., 2015), abbracciando tutte le funzioni e le attività accademiche, è altrettanto vero che la qualità dell'insegnamento può dirsi un fenomeno complesso che, nella sua definizione e applicazione, è esposto, come categoria, all'arbitrarietà e alla soggettività di chi lo interpreta; trattasi, infatti, di un concetto astratto così ampio tale da rispondere a molteplici criteri e significati, che variano in funzione degli interessi di ogni singola istituzione e che sono riconducibili alla questione della qualità della formazione erogata e dell'uguaglianza delle opportunità, direttamente legate alla qualificazione didattica e scientifica della docenza.

La qualità viene intesa generalmente come un processo che conduce ad un progressivo miglioramento, il quale può riferirsi a fattori e a livelli diversi, rispondendo a principi di autonomia, di trasparenza e di efficacia istituzionale e presupponendo anche la trasformazione individuale di tutti gli attori coinvolti.

Tale trasformazione è riconducibile a comportamenti e ad atteggiamenti di docenti e studenti universitari che co-partecipano al processo di istruzione (Castilla, 2011), consentendo ad esso di evolvere e migliorare per garantirne la riuscita.

Parlare di qualità vuol dire, dunque, riferirsi agli scopi perseguiti nell'istru-

zione superiore e alle modalità attraverso le quali essi vengono raggiunti, che riguardano proprio l'attenzione per il livello e il grado della formazione, oltre che per il contesto, gli obiettivi, le caratteristiche e gli interessi dei destinatari coinvolti.

Ciò implica l'individuazione di indicatori che riguardano:

- le caratteristiche dell'insegnamento;
- le politiche istituzionali per la valorizzazione dell'insegnamento;
- lo sviluppo professionale dei docenti;
- gli sforzi istituzionali per migliorare lo sviluppo professionale dei docenti universitari.

In questo senso, la questione della qualità, intesa come processo, evidenzia la necessità di comprendere l'uso che viene fatto degli input formativi, la cui percezione da parte dei decisori politici è relativamente nuova, poiché prevalentemente incentrata sui risultati complessivi del sistema. Tuttavia, la ricerca ha fatto emergere come, nell'istruzione superiore, le stesse risorse spesso producano risultati diversi (Husain & Hossain, 2016) e come la qualità dell'insegnamento dipenda da input e processi che si integrano per far funzionare correttamente il sistema, mantenendolo in una situazione di equilibrio positivo.

In effetti, per guidare i loro sforzi di riforma, i sistemi educativi si affidano a meccanismi di valutazione (OECD, 2015; 2023) che sono di natura diversa, in cui la valutazione viene concepita come una leva in grado di valorizzare la qualità dell'istruzione superiore, processo insito nel suo sviluppo e nella sua evoluzione.

Le politiche europee in materia di istruzione superiore attribuiscono un'importanza sempre crescente al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dell'attività didattica, che è particolarmente rilevante per le università, in quanto contribuisce a definire piani efficaci per garantire la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e il riconoscimento del valore della progettazione e dell'attività didattica anche a livello istituzionale. Si tratta pure dell'impegno profuso dalla società, dalle istituzioni e dai governi, per garantire all'istruzione superiore di essere universalmente accessibile (in attuazione degli obiettivi per lo sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030, ma, in particolare del Sustainable Development Goal 4 - SDG 4 - Istruzione di qualità, con un obiettivo specifico 4.3 dedicato all'accesso agli istituti di istruzione superiore).

In questo senso, per sostenere qualunque genere di riforma nel campo dell'istruzione superiore, occorre far leva su strumenti indispensabile come la valutazione per fornire un quadro coerente per interpretare, governare, gestire e

realizzare la formazione e la ricerca a tutti i livelli del sistema. I fattori chiave che contraddistinguono la qualità dell'istruzione universitaria sono principalmente la preparazione del corpo docente sotto il profilo della ricerca e didattico, gli standard curriculari, le infrastrutture tecnologiche disponibili, gli ambienti di ricerca e didattici, il regime di accreditamento, le politiche amministrative e di funzionamento, il finanziamento, la capacità di valutazione e autovalutazione, la gestione efficiente dei servizi di insegnamento e delle risorse didattiche.

La valutazione dell'attività didattica è particolarmente importante per le università, in quanto consente di individuare i modi per assicurare le competenze professionali dei docenti universitari e la qualità dell'insegnamento-apprendimento, oltre che per favorire l'apprendimento degli studenti rispetto agli obiettivi formativi previsti nei percorsi curriculari.

L'attività didattica implica la gestione dell'insegnamento, l'impiego dei metodologie didattiche appropriate, le attività di apprendimento e di valutazione e la continua revisione e miglioramento di quanto svolto. Essa implica l'uso di forme di progettazione adeguate e di diverse procedure volte a organizzare, a coordinare, a pianificare e a insegnare usando strategie e strumenti appropriati, nonché a valutare l'apprendimento degli studenti in risposta agli obiettivi formativi e alle competenze che si intende costruire. Quando si parla di valutazione dell'attività didattica si intende quella forma di valutazione interna che l'università svolge sul corpo docente per garantire il raggiungimento degli obiettivi formativi.

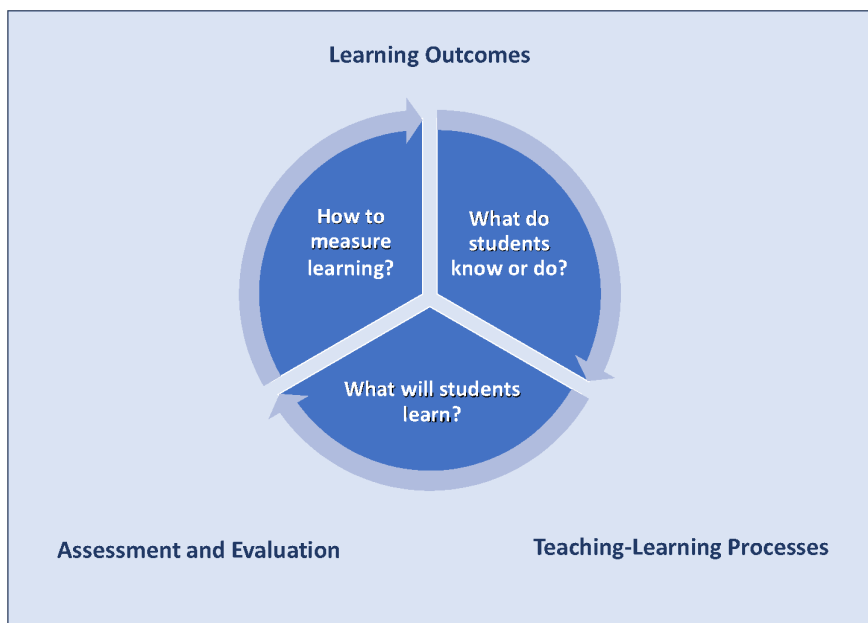


Figura 1. Rivisitazione del modello di Biggs (2003)

Tuttavia, per quanto concerne la formazione dei docenti in fatto di didattica, esiste un divario impressionante tra la preparazione didattica dei docenti di ogni ordine e grado e quelli universitari, che è data da una lunga tradizione che ha relegato in contesto universitario la didattica ad una funzione subalterna rispetto alla ricerca, trasformandola in una sorta di “cenerentola” della situazione. Tutto ciò, però, è stato anche causato da una mancata cultura didattica e da una scarsa informazione che ha riguardato la sua storia.

Se, infatti, agli insegnanti della scuola, per legge, oggi viene richiesto di formarsi didatticamente e pedagogicamente e di essere preparati ad insegnare, aspetto questo che li induce a concentrarsi sui processi di istruzione, ai docenti universitari questo viene richiesto assai raramente e in maniera discontinua con la conseguenza che le azioni e gli interventi che portano al successo formativo non sono né evidenti né chiari. In Italia, infatti, abbiamo dovuto attendere le nuove Linee Guida del Modello AVA 3 di ANVUR, perché la qualificazione didattica della docenza fosse considerata un elemento centrale nei processi di professionalizzazione della docenza universitaria a livello sistemico.

2. Didattica, centralità dello studente e qualità dell'insegnamento

Gran parte della letteratura che riguarda i processi di insegnamento-apprendimento in contesto universitario è ancora prevalentemente di natura teorica (Chua, 2004), prescrittiva e descrittiva e ancora troppo esigua è invece quella di evidenza con pochissime prove di efficacia. Ciò comporta che i collegamenti empirici tra processi e risultati sono ancora scarsamente definiti.

Trascurare la qualità così come i risultati formativi può, dunque, avere delle conseguenze importanti.

Quando si parla di “risultati” di apprendimento ci si riferisce alle acquisizioni, in termini di abilità cognitive, socio-relazionali ecc., conseguite dagli studenti universitari a conclusione di un ciclo o di un percorso di studi, che coinvolgono aspetti di natura diversa, come i tassi di completamento, la certificazione, le abilità individuali, gli atteggiamenti e i comportamenti, ma anche a ciò che si produce a distanza e che assume un valore sociale significativo, in merito all'occupazione, ai guadagni, alla salute, all'impegno civico, nonché agli atteggiamenti, ai comportamenti e alle abilità considerate capitale culturale imprescindibile.

Interessante, in questo senso, appare affrontare la questione della qualità dell'insegnamento sul piano delle conseguenze che derivano dall'attuazione dei processi di istruzione e comprenderne alcune sue caratteristiche di processo. Questo implica la difficoltà non solo di misurare i risultati in modo valido e affidabile su ampia scala, ma anche quella di capire se una istituzione universitaria raggiunga o meno i suoi obiettivi e di comprendere se ciò che si produce all'interno dei percorsi di insegnamento-apprendimento, nel momento in cui essi si attuano, può dirsi qualitativamente accettabile.

In tutti i casi al centro del processo di istruzione vi è lo studente. Questo assunto, ormai consolidato in letteratura, ma molto meno nella pratica didattica delle istituzioni, potrà trovare applicazione, solo quando i docenti universitari saranno adeguatamente preparati a svolgere la loro funzione didattica e in grado di comprendere come migliorare i processi di insegnamento e apprendimento (Zaman, 1998), anche dal punto di vista delle specificità di settore (didattiche disciplinari), lavorando in un'ottica interdisciplinare e trasversale. Insegnare significa aiutare qualcuno ad apprendere in una prospettiva più ampia, che implica una interazione positiva tra docente e studente, una preparazione adeguata del docente alla pianificazione della lezione, alla scelta e all'uso di mezzi didattici appropriati e di tecniche e strumenti comunicativi e valutativi scientificamente orientati (Nuzzaci, 2018).

Una delle principali sfide degli istituti di istruzione superiore è quella di garantire che approcci e modalità didattiche siano efficacemente impiegati per migliorare l'apprendimento degli studenti in profondità, con un coinvolgimento significativo di questi ultimi nel processo di acquisizione e di comprensione di quanto insegnato (Asikainen & Gijbels, 2017).

Il ruolo dinamico svolto dall'insegnamento in contesto universitario comporta il perseguimento di un processo di efficacia didattica che richiama la preparazione pedagogica dei docenti universitari, la cui incisività è data dall'azione responsabile basata sulla relazione tra competenza, esperienza e riflessione critica (Nuzzaci, 2018), che caratterizzano la qualità delle prestazioni didattiche stesse.

La letteratura testimonia come gli approcci impiegati nell'insegnamento siano in grado di incidere sul modo in cui gli studenti si accostano all'apprendimento (Kember & Gow, 1994; Uiboleht et al., 2018), facilitandolo attraverso una centratura sulle caratteristiche dello studente. Ciò in quanto le funzioni principali dell'università sono quelle di costruire, gestire e implementare competenze e conoscenze.

In considerazione poi del fatto che le funzioni precipue dell'università sono quelle di costruire, gestire e implementare competenze e conoscenze, il docente universitario è concepito come il principale artefice, consapevole e intenzionalmente responsabile della qualità dell'istruzione (Isani & Virk, 2005), che deve concentrarsi sulle caratteristiche degli studenti e sul loro apprendimento se vuole ottenere risultati coerenti e duraturi. Tutti gli studenti hanno il diritto di essere istruiti da docenti universitari competenti, che abbiano cognizione su come gli studenti apprendono meglio e a quali condizioni lo facciano, su come raggiungere precisi obiettivi formativi, su come scegliere, elaborare e impiegare strategie adeguate, su come applicare definiti modelli didattici, su come creare un clima d'aula positivo, su come gestire la comunicazione didattica in situazione e così via.

Se è, dunque, importante che il docente sia scientificamente competente nella propria disciplina è altrettanto vitale che sia didatticamente preparato sul piano professionale, poiché è ormai ovvio che una istituzione universitaria debba poter contare su un corpo docente qualificato sia dal punto di vista scientifico sia da quello didattico così come su infrastrutture e su attrezzature adeguate, per produrre conoscenza e per fornire servizi didattici fondamentali e complementari.

Il ragionamento sulla qualità della didattica universitaria è, dunque, da ricondurre a differenti dimensioni inerenti il lavoro didattico e la pratica pedagogica dei docenti universitari sul piano disciplinare, metodologico, organizzativo, gestionale, scientifico ed etico.

3. L'emergenza nell'emergenza: la qualità della didattica universitaria e il ruolo degli indicatori

Se i documenti UE hanno sottolineato, come si è detto, la crescente attenzione per la qualità dei risultati della ricerca da parte degli IIS, ma non sempre per le misure relative alla qualità della formazione, accentuando così la diffusa percezione che l'insegnamento sia un'attività trascurata nell'istruzione superiore, le indagini internazionali, da più parti, hanno fatto emergere come:

- la valutazione della qualità dell'insegnamento rimanga un compito arduo da svolgere all'interno delle IIS (Henard & Leprince-Ringuet, 2008, p. 5);
- la relazione tra le misure riguardanti la qualità della ricerca dei docenti universitari e quelle concernenti la qualità del loro insegnamento sia ancora molto scarsa (Gibbs, 2010; Bauer & Bennett, 2003; Hattie & Marsh, 1996);
- il rischio da parte dell'istruzione superiore di rivolgere prevalente attenzione alla ricerca e poco alla progettazione didattica e alle funzioni pedagogiche dell'insegnamento (Arum & Roksa, 2011);
- la centralità del supporto dei docenti premiando e riconoscendo le attività di insegnamento per consentire agli studenti di vivere una positiva esperienza di studio (Cashmore, Cane, & Cane, 2013).

Quanto fin qui affermato si è reso maggiormente evidente durante l'emergenza Covid-19 che ha fatto affiorare nuove emergenze e problemi ormai annosi dell'Università in merito alla qualità della didattica, tra i quali:

- la scarsa attenzione verso la preparazione pedagogica e didattica del docente universitario, in termini di competenze metodologiche (comunicazione, relazione ecc.), ma soprattutto di quelle progettuali, valutative e di assessment, anche rispetto alle didattiche disciplinari;
- le difficoltà di gestione e organizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento e della valutazione in relazione agli esiti della formazione;
- la tendenza al prescrittivismismo pedagogico;
- l'assenza di modelli di *instructional design* e di *assessment*, cioè di tutti quei modelli cosiddetti "tecnologici" con cui si indicano approcci organizzativi che tendono a razionalizzare il processo didattico applicando leggi desunte dalla ricerca scientifica e si effettua una rigorosa pianificazione per accrescere la qualità della formazione.

L'emergenza sanitaria ha poi anche reso palesi alcune necessità pregresse che possono essere considerate vere e proprie dimensioni su cui andrebbe rivolto maggiore interesse da parte delle IIS, ovvero:

- rafforzare la focalizzazione sul tipo e sull'adeguatezza degli indicatori utilizzati per misurare l'insegnamento di qualità e di quello a distanza e misto;
- sostenere una intensa promozione dello sviluppo professionale del personale docente sul piano delle competenze metodologiche e delle pratiche didattiche centrate sullo studente;
- incrementare la conoscenza organizzativa e l'analisi delle condizioni di erogazione della didattica;
- consolidare la conoscenza riguardante i processi di allineamento (obiettivi/strategie/valutazione) e la gestione dell'insegnamento;
- accrescere l'uso strategicamente integrato delle tecnologie non solo da punto di vista delle piattaforme utilizzate (Moodle, Teams ecc.), ma anche dei dispositivi, multimediali e non, della formazione, delle tecniche, delle metodologie e delle strategie, degli obiettivi, dei contenuti, dei tempi, delle modalità di erogazione dei feedback e di valutazione dell'intervento formativo;
- favorire lo sviluppo di sistemi d'azione didattica sistematicamente integrati tra le diverse tipologie di attività curriculari (insegnamenti, laboratori e attività di tirocinio diretto e indiretto) e di promuovere la diversificazione della proposta culturale;
- incrementare il rapporto con gli stakeholder esterni e facilitare la comunicazione tra gli stakeholder interni con evidenti benefici sulla didattica (in particolare nelle attività di tirocinio);
- incoraggiare, attraverso la didattica in presenza e a distanza, confronti nazionali e internazionali e partenariati attivi tra le istituzioni di istruzione superiore in merito allo scambio di esperienze in merito alla didattica;
- affrontare nella didattica il rapporto oggettualità-virtualità/presenza-distanza in riferimento agli insegnamenti, alle forme di tirocinio diretto e indiretto e ai Laboratori, nonché alle didattiche disciplinari;
- sostenere nella didattica i processi di costruzione di un linguaggio didattico comune, accompagnato da un corpus di metodologie, strategie, tecniche e strumenti, che possa rappresentare la dotazione a cui un docente universitario preparato in senso pedagogico e didattico può fare riferimento.

Considerato allora l'impatto forte e duraturo dei processi di insegnamento-apprendimento sui risultati degli studenti (Stronge, 2018) e sulla loro esistenza futura e la determinante incidenza delle performance dei professori sul miglioramento dei loro apprendimenti, quali fattori predittivi del successo formativo che contribuiscono maggiormente al raggiungimento di esiti positivi nella formazione (Stronge et al., 2011), occorre guardare alla qualità dell'insegnamento

come ad un sistema complesso in cui gli output sono influenzati dall'interazione tra diversi gruppi di variabili, la cui combinazione può dare luogo a buone misure di qualità.

Si tratta di mettere a fuoco, dunque, la questione che appare centrale nel ragionamento sulla qualità dell'insegnamento, cioè quell'uso di metriche e di metodologie da impiegare nelle IIS per misurare la qualità dell'insegnamento (Chalmers, 2008; 2011; Chalmers & Gardiner, 2015). Ciò di cui si ha bisogno è la identificazione di indicatori di qualità validi, comparabili tra le istituzioni (input, output, process, outcome, impact), per riuscire a comprendere cosa significhi qualità dell'insegnamento e come essa vari da paese a paese e da contesto a contesto. Affinché la qualità dell'istruzione e i risultati dell'apprendimento migliorino, è però necessario disporre di analisi basate sull'evidenza delle situazioni attuali, delle tendenze nel tempo e dei corpus di informazioni sui punti di forza e di debolezza presenti nei sistemi di insegnamento all'interno delle IIS e su ciò che essi riescano a generare. Si tratta di dotare gli IIS di solidi sistemi di monitoraggio e di valutazione che prendano in esame gli indicatori pertinenti per fornire prove utili ad individuare strategie e programmi all'interno delle diverse istituzioni.

L'identificazione di tali indicatori può contribuire a chiarire i miti su ciò che si misura o non si misura in termini di qualità della formazione universitaria. Le parti interessate nel settore dell'istruzione superiore dovrebbero prendere in considerazione i sistemi di valutazione che coinvolgono indicatori e misure multiple dell'insegnamento e dell'apprendimento degli studenti nel tempo, compresi quelli che valutano le ricadute dell'insegnamento su aspetti inediti, come le abilità di ordine superiore, le competenze trasversali e le abilità necessarie per vivere in una società globale e interdipendente del 21° secolo. Le misure multiple che dovrebbero essere prese in considerazione includono moltissimi aspetti per la elaborazione di indicatori che forniscono informazioni valide, affidabili, tempestive e significative su come procede l'insegnamento e l'apprendimento. Le misure multiple concernono l'uso di più indicatori e fonti di evidenza dei fattori che governano l'insegnamento e che sono di vario tipo, raccolti in più momenti, all'interno e tra le diverse aree disciplinari.

Sono di particolare riguardo le variabili di processo che sono più strettamente correlate alla qualità dell'insegnamento, come, ad esempio, la qualità della progettazione dei corsi e delle lezioni, del livello di coinvolgimento degli studenti, dell'uso della valutazione formativa e del feedback ecc., tutti questi forti predittori del successo formativo.

La valutazione della qualità dell'insegnamento richiede, dunque, una plura-

lità di misure e metriche per catturare le attività che si verificano in tutte le situazioni e le condizioni didattiche. Il bisogno di validi indicatori di qualità, comparabili tra le istituzioni permettono di calibrare meglio le caratteristiche dei percorsi di studio e dei programmi universitari. Nell'ampio contesto di sistemi di accountability, equi e significativi, le misure multiple dell'insegnamento possono contribuire a svolgere ottenere quadri comuni.

Il bisogno di misure multiple e l'uso di molteplici indicatori nasce in risposta alle preoccupazioni sulla riduzione (EC/EACEA/Eurydice, 2018; Paris Communiqué, 2018; Yerevan Communiqué, 2015; EUA, 2018) di problemi legati alla preparazione del docente del docente universitario, soprattutto in merito:

- alle competenze metodologiche delle aree didattiche e pedagogiche (progettazione didattica, valutazione, valutazione, comunicazione, relazione, ecc.);
- alle competenze disciplinari (conoscenza epistemologica della disciplina);
- alle capacità di ricerca nel campo dell'insegnamento della disciplina (fisica, matematica, ecc.).

L'efficacia dell'insegnamento è necessariamente correlata al miglioramento delle conoscenze, delle abilità, della preparazione al lavoro e allo sviluppo personale e culturale degli studenti durante il loro tempo trascorso nell'istruzione superiore (HEFCE, 2017).

Le Università europee, alla luce degli obiettivi istituzionali rispetto alla qualità dell'insegnamento, effettuano oggi quasi sempre l'autovalutazione di specifiche dimensioni facendo riferimento a precisi standard di qualità interni del sistema di istruzione superiore come indicati (ESG, 2015): informazioni legate alla gestione, indicatori di performance, qualificazione del corpo docente, caratteristiche della didattica e della valutazione ecc.

In sostanza, l'Università deve farsi carico della necessità di migliorare le proprie pratiche attraverso robuste pratiche di progettazione, organizzazione, gestione, comunicazione e valutazione della didattica, per riuscire a pensare di diventare migliore di quello che è.

Concentrarsi sulla qualità dell'insegnamento vuol dire riuscire a comprendere ciò che fa la differenza per gli studenti, per tutti gli studenti, prestando attenzione a ciò di cui hanno bisogno dal punto di vista dell'apprendimento, che potrebbe far ben sperare per il futuro e aiutare ad affrontare nuove e vecchie emergenze. Risiede oggi nelle Università questa responsabilità.

4. Qualità della didattica, qualità dell'insegnamento e indicatori

In questo contesto, la preoccupazione di posizionare l'istruzione universitaria come un servizio qualitativamente apprezzabile atto a soddisfare i bisogni dei suoi destinatari induce a riflettere su alcune questioni.

In primo luogo, l'istruzione ha diversi tipi di destinatario e di stakeholder, che percepiscono la qualità in modo diverso: gli studenti in riferimento a ciò che si produce all'interno del percorso formativo, i genitori degli studenti in riferimento alla reputazione legata agli istituti di istruzione e all'occupabilità dei laureati, i docenti universitari relativamente al senso dell'insegnamento e al ruolo svolto dall'intero sistema formativo che coinvolge aspetti di ordine diverso, gli amministratori in rapporto alla gestione dei processi e i portatori di interessi o parti sociali riguardo il valore aggiunto e le competenze che gli studenti portano sul posto di lavoro (Binod, 2013).

Si tratta di guardare alla qualità della formazione nell'ottica di una comunità di apprendimento che guida gli studenti a lavorare in modo collaborativo e costruttivo della conoscenza attraverso l'interazione intellettuale, dove i docenti universitari sono in grado di migliorare l'apprendimento degli studenti accrescendo la soddisfazione di questi ultimi per l'insegnamento erogato e per quanto insegnato.

L'obiettivo di guardare alla qualità dell'insegnamento universitario soprattutto dal punto di vista della domanda culturale e sociale e delle necessità degli studenti, delle loro opinioni e delle loro percezioni, è oggi molto accreditato in letteratura. La qualità può anche dirsi, infatti, una funzione del soddisfacimento delle aspettative del destinatario della formazione, che viene interpretata come il grado di coerenza tra intenzione, azione e realizzazione. Questo è ciò che accade quando si pensa alla qualità del servizio di istruzione superiore universitaria erogato nel rapporto tra azione e perseguimento degli scopi istituzionali.

Tuttavia, per promuovere l'innovazione didattica e la qualità dell'insegnamento è necessario avere una chiara comprensione della situazione attuale del sistema, di come si eroga la didattica in contesto universitario e di come si insegna, al fine di comprendere la radice del problema. La ricerca orientata alla valutazione dell'insegnamento da parte degli studenti universitari può contribuire ad arricchire il contenuto e il livello della ricerca di settore, fornendo nuovi approcci e metodi per l'applicazione di specifici modelli di insegnamento e per l'adozione di strategie, che sono centrali nel corrispondere ai bisogni degli studenti. Si tratta di aiutare gli studenti a sviluppare nuovi modi di pensare rispondendo alle loro esigenze individuali, attraverso l'impegno nel processo di apprendimento e nell'interazione (Prosser & Trigwell, 2014).

Nella valutazione della qualità dell'insegnamento universitario l'oggetto di valutazione riguarda principalmente proprio i processi di insegnamento-apprendimento, che costituiscono il cuore dell'istruzione; per valutarli vengono utilizzati specifici obiettivi e misure, che includono elementi diversi nella rilevazione sistematica, sia dalla prospettiva dell'insegnamento sia da quella dell'apprendimento. Quando si parla di valutazione dell'insegnamento spesso la si riconduce agli effetti riferiti alle acquisizioni raggiunte dagli studenti e al grado di realizzazione degli obiettivi di insegnamento fino alla formulazione di giudizi di valore corrispondenti al miglioramento progressivo delle pratiche didattiche, impiegando tecniche scientifiche e realistiche (Guang-Hua, 2019).

Nell'insegnamento è possibile utilizzare approcci in grado di migliorare notevolmente la qualità e gli stili, che possono influire sulla qualità dei processi e delle pratiche didattiche nel loro complesso.

Fino ad oggi sono state prevalentemente incentivate forme di rilevazione che potessero individuare differenze nell'insegnamento in aula, valutando la capacità del docente di impiegare le ore di lezione, di assolvere alle sue funzioni didattiche ecc., che però non sempre hanno finito per incoraggiare i docenti a migliorare le proprie pratiche e i decisori ad assumere le decisioni più opportune. Pertanto, tali misure sono, allo stato attuale, considerate sicuramente centrali per comprendere il funzionamento dell'insegnamento, ma non appaiono del tutto sufficienti per darne conto in maniera esaustiva. Allo stesso tempo, l'aula sembra essere il luogo in cui gli studenti imparano di più ed è da considerarsi uno spazio fondamentale per accrescere la qualità complessiva dell'insegnamento (Kriewaldt et al., 2021). Le risposte emotive degli studenti all'esperienza in aula sembrano essere un indicatore più forte della reazione cognitiva (Ang & Breyer, 2018).

La ricerca sottolinea che l'insegnamento di qualità, necessariamente incentrato sullo studente, e dovrebbe prestare attenzione oltre che alle capacità pedagogiche dell'insegnante anche all'ambiente di apprendimento che dovrebbe essere corrispondente alle esigenze degli studenti, i quali dovrebbero sempre sapere in che direzione stanno andando, perché stanno lavorando e dove arriveranno in termini di obiettivi formativi e di competenze, ma anche perché dovrebbero essere in grado di relazionarsi con i docenti o con gli altri studenti e ricevere aiuto se necessario. I fattori contestuali possono avere la stessa influenza sulla valutazione dell'insegnamento da parte degli studenti quanto il comportamento dell'insegnamento in aula (Bedggood & Donovan, 2012).

I sistemi di valutazione della qualità dell'insegnamento universitario vengono utilizzati dalle istituzioni accademiche per misurare, monitorare e migliorare l'efficacia dell'insegnamento erogato ai propri studenti, presentando ancora alcuni

problemi, poiché non è sempre condivisa l'idea di cosa sia un insegnamento efficace o riuscito. Tali sistemi possono variare da università a università e possono includere una serie di metodi e strumenti differenti. Così gli indicatori di qualità dell'insegnamento universitario possono essere classificati in diverse categorie in base ai diversi aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento che vengono misurati. Alcune dimensioni vengono utilizzate vengono considerate centrali, anche se su di esse ancora aperto è il dibattito. Vediamone alcune.

Indicatori di valutazione dell'insegnamento

- *valutazioni degli studenti sull'insegnamento*: le valutazioni degli studenti forniscono un feedback diretto sull'insegnamento da parte di coloro che partecipano ai corsi. Queste valutazioni possono includere questionari, recensioni, focus group o altro che misurano la soddisfazione e la percezione degli studenti dell'insegnamento. Indicatori di soddisfazione degli studenti: le università possono monitorare indicatori di soddisfazione degli studenti, come la partecipazione alle lezioni, l'accesso alle risorse di supporto e il loro coinvolgimento nelle attività curricolari ed extracurricolari;
- *valutazione dei docenti*: valutazioni effettuate da colleghi docenti o revisori accademici che possono valutare le prestazioni del docente, dei contenuti del corso, degli approcci didattici impiegati e così via. I docenti vengono valutati dai loro colleghi attraverso l'osservazione delle lezioni, la revisione dei materiali didattici e la discussione dei metodi di insegnamento. Questo processo può aiutare a garantire standard elevati di insegnamento, anche valutando la capacità didattica del docente;
- *autovalutazione dei docenti*: riflessioni e autovalutazioni degli insegnanti sull'efficacia delle loro pratiche didattiche. I docenti si autovalutano riflettendo sulle loro pratiche di insegnamento, stabilendo obiettivi di miglioramento e sviluppando piani di sviluppo professionale;
- *strumenti di documentazione didattica come il portfolio*: i docenti possono creare portfoli di insegnamento che documentano le loro pratiche didattiche, compresi i materiali didattici, i progetti, le relazioni sugli studenti e le riflessioni personali.

Indicatori di apprendimento degli studenti

- *risultati di apprendimento degli studenti*: i risultati di apprendimento, come i punteggi degli esami, i progetti e le presentazioni degli studenti, possono essere utilizzati per valutare quanto gli studenti hanno appreso durante il corso. Risultati conseguiti agli esami che riflettono la padronanza di abilità e contenuti degli studenti;

- *valutazione delle competenze*: valutazione delle competenze disciplinari acquisite dagli studenti o di quelle trasversali, come ad esempio capacità di risolvere problemi, pensiero critico, abilità comunicative, applicazione delle competenze acquisite ecc.;
- *misurazioni dei progressi degli studenti nel tempo*;
- *tassi di successo o di completamento*: percentuale di studenti che completano con successo un corso o un programma che si laureano. L'analisi dei risultati degli studenti, come i tassi di completamento dei corsi, i tassi di successo e i risultati conseguiti agli esami, possono fornire informazioni utili sulla qualità dell'insegnamento.

Tasso di partecipazione al corso: percentuale di studenti iscritti a un corso

Partecipazione attiva degli studenti in aula, partecipazione a discussioni, a progetti ecc.

Tasso di partecipazione al corso: percentuale di studenti iscritti a un corso.

Partecipazione attiva degli studenti in aula, discussioni, domande e risposte, a progetti e presentazioni degli studenti ecc.

Partecipazione e coinvolgimento degli studenti in attività extracurricolari come conferenze, seminari, associazioni studentesche, ricerche indipendenti ecc.

I tassi di partecipazione e di completamento possono riflettere l'attrattiva e l'efficacia del corso.

Coinvolgimento degli studenti

- Partecipazione attiva degli studenti in aula
- Frequenza delle lezioni
- Coinvolgimento in attività extracurricolari o progetti speciali

Successo post-laurea: il tasso di occupazione, il guadagno medio e il proseguimento degli studi post-laurea degli ex studenti possono essere considerati indicatori di successo dell'insegnamento universitario.

- *Coinvolgimento degli studenti*: l'interazione attiva degli studenti in aula, le discussioni di gruppo, le domande degli studenti e il coinvolgimento in attività extracurricolari possono essere indicatori di un insegnamento efficace.
- *Soddisfazione degli studenti*: la soddisfazione degli studenti con il corso, l'insegnante e le risorse disponibili può essere un indicatore di qualità.

Indicatori di feedback e miglioramento continuo

- *Feedback continuo*: la raccolta di feedback informali in modo continuo, ad

esempio, attraverso discussioni in aula, sondaggi rapidi o strumenti online, può aiutare i docenti a apportare modifiche immediate alle loro pratiche di insegnamento.

Feedback degli studenti:

- valutazioni degli studenti sull'esperienza di apprendimento;
- rilevazioni dell'interesse degli studenti per il materiale didattico, sull'organizzazione ecc.;
- raccolte di opinioni e suggerimenti degli studenti per migliorare l'insegnamento.

Feedback dei laureati: gli ex studenti che sono entrati nel mondo del lavoro o hanno proseguito gli studi superiori possono fornire feedback preziosi sull'utilità del corso e sulle competenze acquisite.

Opinioni e testimonianze degli ex studenti sulla qualità dell'insegnamento e l'utilità del corso.

Valutazione e revisione dei programmi: processi formali di valutazione e revisione dei programmi di studio e dei corsi.

Soddisfazione dei docenti: feedback e opinioni degli insegnanti sull'efficacia delle loro pratiche didattiche e sul supporto istituzionale.

Indicatori di inclusione e diversità

Ambiente inclusivo: misure per promuovere un ambiente di apprendimento inclusivo e accogliente per studenti di diversa provenienza. La promozione di un ambiente inclusivo e diversificato può contribuire positivamente all'esperienza di apprendimento degli studenti.

Diversità del corpo studentesco: rappresentanza di studenti provenienti da diverse etnie, culture, sfondi socioeconomici e altre categorie.

Indicatori di innovazione didattica

Indicatori di *innovazione didattica:* l'adozione di nuove tecnologie, metodi di insegnamento innovativi e l'integrazione di strumenti digitali possono essere considerati indicatori di un approccio all'insegnamento orientato al futuro.

Utilizzo di tecnologie educative: l'adozione di tecnologie come piattaforme online, strumenti digitali e risorse multimediali per migliorare l'insegnamento.

Metodi di insegnamento innovativi: l'uso di nuovi approcci didattici, come l'apprendimento basato su progetti, il flipped classroom o l'apprendimento esperienziale.

Revisione del curriculum: periodicamente, le università possono rivedere i

curricula per garantire che siano allineati con le esigenze degli studenti e le tendenze riguardanti campi di studio e professionalizzazione.

Indicatori di successo post-laurea

Tasso di occupazione: percentuale di ex studenti che trovano lavoro dopo la laurea.

Guadagno medio: stipendio medio degli ex studenti dopo la laurea.

Proseguimento degli studi post-laurea: percentuale di ex studenti che decidono di continuare gli studi a livello avanzato.

La combinazione di questi indicatori fornisce un quadro completo della qualità dell'insegnamento universitario e dell'esperienza di apprendimento degli studenti. Tuttavia, è importante considerare che la rilevanza di questi indicatori può variare a seconda dell'istituzione, della disciplina e degli obiettivi specifici dell'insegnamento.

Indicatori legati alla formazione dei docenti universitari

La formazione e lo sviluppo professionale dei docenti possono influenzare la qualità dell'insegnamento, corsi di formazione in entrata e in servizio, reclutamento ecc.

Indicatori legati al coinvolgimento dei docenti in attività di ricerca

L'attività di ricerca dei docenti può contribuire positivamente all'insegnamento, portando nuove conoscenze e prospettive in aula.

Indicatori di risorse e supporto

Supporto istituzionale: livello di supporto fornito dall'istituzione accademica per migliorare la qualità dell'insegnamento.

Sostenibilità finanziaria: la disponibilità di risorse finanziarie per sostenere le attività didattiche, tra cui la formazione docente, i materiali didattici e l'infrastruttura, può influenzare la qualità dell'insegnamento. Disponibilità di risorse finanziarie per sostenere l'insegnamento, compresi materiali didattici e sviluppo professionale dei docenti.

Indicatori legati alle risorse didattiche

Le università possono valutare la loro capacità di mettere a disposizione degli studenti risorse didattiche diverse, come le aule, le tecnologie e le biblioteche ecc., per comprendere e riuscire a garantire che siano adeguate ai processi di insegnamento e apprendimento.

Indicatori legato ai programmi di valutazione adottati

La presenza di programmi formali di valutazione dell'insegnamento, con standard e criteri ben definiti, può contribuire a garantire una maggiore qualità.

È importante notare come gli indicatori di qualità dell'insegnamento possono variare da un'istituzione all'altra e possono essere specifici per il contesto culturale e disciplinare. Le istituzioni accademiche spesso utilizzano una combinazione di questi indicatori per valutare e migliorare la qualità dell'insegnamento universitario.

Indicatori di programmi di scambio internazionale

Partecipazione degli studenti a programmi di mobilità, di scambio o opportunità di studio all'estero.

Diversità culturale: Presenza di studenti e docenti internazionali e offerta di corsi internazionali.

È importante sottolineare come i sistemi di valutazione della qualità dell'insegnamento dovrebbero essere integrali, inclusivi e finalizzati al miglioramento continuo. I risultati delle valutazioni dovrebbero essere utilizzati per apportare modifiche e per sviluppare strategie che migliorino l'esperienza di apprendimento degli studenti.

Nei sistemi di valutazione della qualità dell'insegnamento oggi in uso nelle università i voti degli studenti e le loro attività vengono presi in considerazione come elementi fondanti della qualità. Gli indicatori che si fondano sul rendimento accademico degli studenti non possono, però, essere esaustivi della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Rispetto agli indicatori di rendimento, la questione da più parti viene posta è quella legata al fatto che i risultati finali degli studenti non possano dirsi possibili criteri per la selezione dei docenti universitari, non riflettendo i principi di equità e di obiettività (Al Ansari et al., 2018). È chiaro, quindi, che la valutazione della qualità dell'insegnamento deve essere interpretata come un insieme dinamico di guardare alle prestazioni dei docenti e al supporto che questi forniscono agli studenti durante il percorso (Cadez, Dimovski, & Zaman Groff, 2017) di apprendimento.

Come si è fin qui osserva, il dibattito sulla qualità dell'insegnamento universitario è un argomento importante e complesso che coinvolge diversi stakeholder, compresi studenti, docenti, amministratori universitari e la società in generale. Esso può essere affrontato da diverse prospettive, alcune delle quali vengono maggiormente sollevate all'interno del dibattito, ovvero:

- *metodologie di insegnamento e strategie didattiche impiegate:* una delle questioni centrali riguarda l'efficacia delle metodologie di insegnamento o delle

strategie didattiche in uso all'interno di specifici contesti, poiché le necessità possono variare a seconda del campo disciplinare interessato, del livello di istruzione e delle esigenze degli studenti. Ad esempio, il dibattito può riguardare la scarsa efficacia delle lezioni tradizionali e del bisogno di innovarle attraverso l'uso di metodologie di apprendimento attivo e così via;

- *valutazione della qualità dell'insegnamento*: un'altra delle questioni riguarda come si misura la qualità dell'insegnamento, la quale può basarsi su metriche oggettive, come i risultati degli studenti, la partecipazione e la valutazione dell'insegnamento da parte degli studenti; in questo senso, le opinioni degli studenti e la loro soddisfazione possono essere molto importanti;
- *sviluppo professionale dei docenti universitari*: il sostegno e lo sviluppo professionale dei docenti universitari sono cruciali per migliorare la qualità dell'insegnamento. Il problema rimane ancora quello oggi di come le istituzioni riescano ad incentivare e a sostenere la formazione continua dei docenti;
- *inclusione e diversità*: una delle questioni centrali rimane quella di come le università riescano a promuovere l'inclusione e la diversità nelle aule. Questo implica la diversità etnica, di genere, il background socioeconomico e le abilità. Il problema rimane quello di capire come la variabilità e la varietà delle caratteristiche dei contesti e delle variabili socioeconomiche arricchiscano l'esperienza di apprendimento;
- *tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento*: l'integrazione delle tecnologie nei processi di insegnamento-apprendimento è una sfida e un'opportunità e il dibattito riguarda soprattutto l'utilizzo efficace e pertinenti dei diversi dispositivi tecnologici per migliorare l'apprendimento e coinvolgere gli studenti;
- *aspetti finanziari*: le università spesso devono affrontare limitazioni finanziari che possono influenzare la qualità dell'insegnamento. Come possono le istituzioni gestire le risorse in modo da garantire una buona qualità dell'insegnamento?
- *valutazione e trasparenza*: come le università valutano e rendono trasparenti i loro sforzi per migliorare la qualità dell'insegnamento? Come comunicano queste informazioni agli studenti e al pubblico?
- *ruolo degli studenti*: gli studenti svolgono un ruolo fondamentale nella valutazione e nell'orientamento della qualità dell'insegnamento. Come possono essere coinvolti in modo significativo nei processi decisionali?
- *ricerca e insegnamento*: la relazione tra ricerca e insegnamento è un altro aspetto centrale del dibattito. Come le università bilanciano le aspettative di ricerca e di insegnamento e come questo impatta sulla qualità dell'insegna-

mento? Caratteristiche e preparazione del personale docente dal punto di vista pedagogico e metodologico-didattico risultano essere tra i fattori più importanti che influenzano la qualità della didattica;

- *legislazione*: le leggi e le normative possono influenzare le politiche e le pratiche relative alla qualità dell'insegnamento universitario. Queste leggi possono includere normative sull'accessibilità, sui tassi di completamento, sulla trasparenza dei dati, ecc.

Questi sono solo alcuni dei punti chiave affrontati nel dibattito sulla qualità dell'insegnamento universitario, il quale è in continua evoluzione e la risposta alle diverse questioni sollevate può variare da un'istituzione all'altra e da un paese all'altro. Tuttavia, il dibattito è fondamentale per migliorare costantemente l'esperienza di apprendimento degli studenti e l'efficacia dell'istruzione superiore.

Si nota come generalmente il processo di valutazione nelle Università appaia sostanzialmente ancora macchinoso (Noaman et al., 2017) non riuscendo sempre a fornire una lettura dell'andamento didattico e del suo percorso. La maggiore parte dei modelli non fornisce una valutazione completa della qualità dell'insegnamento, fondandosi ancora sullo sviluppo di sistemi di valutazione poco maturi basati su indicatori informativi. Attualmente non esiste un sistema di valutazione riconosciuto per la qualità dell'insegnamento nelle Università italiane, oltre a quello dell'uso dei questionari ANVUR. Oltre alla valutazione principale, i criteri di valutazione della qualità dell'insegnamento dovrebbero consistere in altre forme valutative, autovalutazioni e valutazioni complessive di vario tipo, che consentano di riflettere per meglio misurare e valutare la qualità dell'insegnamento di un insegnante in modo completo.

La valutazione della qualità dell'insegnamento universitario è un tema complesso e attuale che affronta una serie di sfide e problemi in tutto il mondo. Alcuni dei principali problemi oggi associati a questo processo includono:

- *soggettività nelle valutazioni degli studenti*: le valutazioni degli studenti possono essere influenzate da fattori personali, tra cui le aspettative, la personalità dell'insegnante e la difficoltà del corso. Ciò può rendere le valutazioni degli studenti non sempre oggettive e attendibili;
- *valutazione basata esclusivamente sulla soddisfazione degli studenti*: molti sistemi di valutazione si basano principalmente sulla soddisfazione degli studenti, senza considerare adeguatamente gli indicatori oggettivi di apprendimento e di successo post-laurea;
- *scarso coinvolgimento degli studenti*: in alcuni casi, gli studenti potrebbero

non partecipare attivamente alle valutazioni dell'insegnamento o potrebbero farlo in modo superficiale, influenzando la qualità dei dati raccolti.

- *mancaza di validità e di affidabilità degli strumenti di valutazione*: alcuni strumenti di valutazione potrebbero non essere validi o affidabili nel misurare effettivamente la qualità dell'insegnamento;
- *attenzione maggiore per la quantità rispetto alla qualità*: alcuni sistemi di valutazione si concentrano sulla raccolta di una grande quantità di dati senza prestare sufficiente attenzione alla qualità delle informazioni raccolte o all'utilizzo effettivo di tali dati per il miglioramento;
- *resistenza al cambiamento*: gli insegnanti possono essere riluttanti a cambiare le proprie pratiche didattiche basate su valutazioni degli studenti o risultati di valutazioni, creando sfide per il miglioramento dell'insegnamento;
- *valutazione superficiale delle competenze docenti*: talvolta la valutazione dell'insegnamento si basa su indicatori superficiali, come le valutazioni degli studenti o la partecipazione in aula, senza esaminare in modo più approfondito le competenze e le strategie didattiche impiegate dai docenti;
- *maggiore focalizzazione sulla ricerca a scapito dell'insegnamento*: in molte università, l'eccessivo accento posto sulla ricerca potrebbe portare ad attribuire minore attenzione all'insegnamento, con conseguente impatto negativo sulla qualità della formazione ricevuta dagli studenti;
- *mancaza di standard uniformi*: la mancaza di standard uniformi per la valutazione della qualità dell'insegnamento può portare a una variazione significativa nei criteri e nei metodi di valutazione tra le istituzioni accademiche;
- *mancaza di formazione pedagogica e didattica dei docenti*: i docenti potrebbero non ricevere una formazione adeguata sull'uso di strumenti di valutazione, limitando così di fatto la loro capacità di interpretare e di utilizzare efficacemente i risultati delle valutazioni per migliorare le proprie pratiche;
- *costi e risorse limitate*: l'implementazione di sistemi di valutazione efficaci richiede risorse finanziarie e umane significative, il che può essere un ostacolo per alcune istituzioni;
- *bilanciamento tra indicatori quantitativi e qualitativi*: trovare il giusto equilibrio tra dati quantitativi, come le valutazioni degli studenti, e dati qualitativi, come le osservazioni in aula o le valutazioni dei colleghi, rappresenta oggi una sfida;
- *rischio di conseguenze indesiderate*: una eccessiva enfasi posta sulla valutazione della qualità dell'insegnamento potrebbe portare a una maggiore pressione sui docenti, con il rischio di produrre effetti negativi sul loro benessere e sulla loro creatività;

- *manipolazione dei dati di valutazione*: esiste il rischio che i docenti possano influenzare i risultati delle valutazioni, ad esempio, riducendo il contenuto del corso per ottenere valutazioni più positive dagli studenti;
- *difficoltà nella definizione della qualità dell'insegnamento*: la qualità dell'insegnamento è un concetto complesso e multidimensionale che può essere difficile da definire e misurare in modo accurato se non si ricorre a misure integrate.

Per affrontare questi problemi, molte istituzioni stanno cercando di sviluppare sistemi di valutazione più sofisticati ed equilibrati che tengano conto di una varietà di indicatori e adottino una visione più olistica dell'insegnamento universitario. La creazione di una cultura di miglioramento continuo dell'insegnamento e l'investimento nella formazione docente sono altresì considerati approcci cruciali per affrontare le sfide legate alla valutazione della qualità dell'insegnamento universitario.

Tra le caratteristiche principali, la preparazione pedagogica e didattica del docente universitario risulta essere tra i fattori più importanti che influenzano la percezione della qualità dell'istruzione ed è fondamentale per fornire un'istruzione di elevata qualità agli studenti, garantendo il loro successo accademico. La preparazione pedagogica e didattica coinvolge la conoscenza delle teorie dell'apprendimento, delle strategie didattiche efficaci e delle migliori pratiche nell'insegnamento e nell'apprendimento. Ecco qui di seguito alcuni aspetti chiave:

- formazione in pedagogica e didattica: gli insegnanti universitari dovrebbero ricevere una formazione pedagogica e didattica, cioè lo studio della teoria e della pratica dell'insegnamento. Questo può includere corsi di pedagogia, workshop sulla didattica e programmi di sviluppo professionale mirati;
- conoscenza delle teorie dell'apprendimento: i docenti dovrebbero avere una solida comprensione delle teorie dell'apprendimento, tra cui il costruttivismo, l'apprendimento sociale, l'apprendimento basato sulla teoria dell'attività e altre. Queste teorie forniscono una base per la progettazione di strategie didattiche efficaci;
- sviluppo delle competenze didattiche: i docenti dovrebbero sviluppare competenze metodologico-didattiche, comprese le capacità di progettare piani di lezione, creare materiali didattici, condurre discussioni in classe, valutare l'apprendimento degli studenti e fornire feedback costruttivo;
- utilizzo di tecnologie educative: la preparazione pedagogica dovrebbe includere la familiarità con le tecnologie educative moderne, compresi strumenti

- digitali, piattaforme online e risorse multimediali, che possono arricchire l'insegnamento e l'apprendimento;
- approcci didattici centrati sugli studenti: i docenti dovrebbero essere formati a sviluppare un approccio centrato sugli studenti, che mette gli studenti al centro dell'esperienza di apprendimento e li coinvolge attivamente nella costruzione della conoscenza;
 - diversificazione delle strategie didattiche: la preparazione pedagogica dovrebbe enfatizzare l'importanza della diversificazione delle strategie didattiche per soddisfare le esigenze di apprendimento degli studenti con diversi stili e ritmi di apprendimento;
 - promozione dell'interazione e della partecipazione attiva: i docenti dovrebbero apprendere come promuovere l'interazione in classe attraverso discussioni, attività di gruppo, dibattiti e partecipazione attiva degli studenti;
 - uso delle forme di valutazione diagnostica, formativa e sommativa: i docenti dovrebbero comprendere la differenza tra valutazione formativa (quella che fornisce feedback durante il processo di apprendimento) e valutazione sommativa (quella che valuta il livello di conoscenza alla fine del corso) e come utilizzare entrambe in modo efficace;
 - adattabilità e flessibilità didattica: la preparazione pedagogica dovrebbe enfatizzare l'importanza dell'adattabilità, consentendo ai docenti di modificare le loro pratiche in risposta alle esigenze degli studenti e alle sfide emergenti;
 - cultura di miglioramento professionale continuo in senso didattico: i docenti dovrebbero essere incoraggiati a impegnarsi in un processo di miglioramento continuo, che include la riflessione sul proprio insegnamento, la ricerca di feedback dagli studenti e dai colleghi e l'aggiornamento costante delle competenze;
 - sviluppo della consapevolezza e della responsabilità didattica: la preparazione pedagogica dovrebbe includere una sensibilizzazione alla diversità culturale e alle esigenze degli studenti provenienti da diverse sfondi e culture;
 - collaborazione tra docenti: la collaborazione tra docenti all'interno di un'istituzione può favorire la condivisione di idee, strategie e migliori pratiche nell'insegnamento e nell'apprendimento;
 - utilizzo dei dati per il miglioramento: i docenti dovrebbero imparare a raccogliere e analizzare dati sull'apprendimento degli studenti per identificare aree di miglioramento nell'insegnamento.

4. La questione degli indicatori di processo

Sebbene molte università abbiano discusso e continuano a discutere di efficacia dell'insegnamento in aula, la questione di come garantire un sistema di valutazione equo e oggettivo appare ancora problematico per la maggior parte delle università.

Nello specifico, i problemi riguardano principalmente gli indicatori che non sempre riescono a riflettere adeguatamente le caratteristiche di ciascuna realtà con la conseguente difficoltà di rappresentare realisticamente l'oggetto della valutazione, richiedendo anche una riconcettualizzazione dell'intero processo di determinazione della qualità (Darwin, 2017), dalle metriche scarsamente fondate e decontestualizzate per aprire un dialogo positivo e critico tra tutte le parti interessate.

Occorre guardare criticamente ai dati per aiutare la comunità a interpretare il proprio operato e rispondere con azioni incisive al miglioramento. Se è vero, dunque, che la questione della percezione degli studenti e di quella dei docenti solleva importanti interrogativi su come gli istituti di istruzione superiore implementino e utilizzino le valutazioni degli studenti, è altrettanto vero che leggere, deodificare e interpretare i dati che stanno alla base di queste valutazioni diviene centrale in termini di creazione di significati, interpretazioni, motivazioni e giudizi rispetto alla qualità che si produce nei contesti universitari.

La scelta degli indicatori per misurare la qualità dell'insegnamento è cruciale. Ciò perché è stato dimostrato come la valutazione consenta all'apprendimento di procedere nella direzione corretta e il modo in cui l'insegnamento verrà valutato ha un impatto sul modo in cui il docente modificherà il suo insegnamento. Se è vero che molti indicatori fino ad oggi impiegati per valutare la qualità della didattica (numero di laureati, soddisfazione degli studenti, tassi di abbandono ecc.) hanno dimostrato di essere utili, è altrettanto vero che talvolta hanno anche rivelato di essere portatori di qualche fraintendimento e la letteratura concorda sul fatto che dovrebbero essere scelti indicatori affidabili e di processo, oltre a quelli di input e di output, accompagnati da una ampia riflessione su di essi nei contesti di istruzione superiore e in sedi istituzionali.

Nella valutazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, la maggior parte dei metodi impiegati si concentra sul comportamento e sulla misurabilità degli indicatori. Ciò nondimeno la natura multidimensionale di tali processi richiede l'utilizzazione di una combinazione di essi per ottenere una visione completa dell'efficacia didattica. Inoltre, i risultati delle valutazioni dovrebbero essere utilizzati per migliorare costantemente i processi didattici. Tuttavia, molti indica-

tori e fattori non possono essere studiati solo quantitativamente, ma hanno bisogno anche di ragionamenti su approcci qualitativi, che invece vengono spesso ampiamente trascurati. Pertanto, tali sistemi possono portare a risultati di valutazione che non sempre rendono facile identificare ragionevolmente lo standard dell'oggetto valutato. In secondo luogo, la maggior parte dei sistemi di valutazione della qualità dell'insegnamento sono prefissati e difficilmente fungono da incentivo concreto per il miglioramento continuo. La maggior parte delle università oggi ha sviluppato un sistema interno di indicatori di valutazione dell'insegnamento basati su pratiche, contesti e situazioni reali. La rigidità degli indicatori rende però ancora spesso difficile valutare l'efficacia dell'insegnamento tale da stimolarlo e da migliorarlo e la sua qualità viene ancora valutata adottando approcci non sempre adeguati che possono creare alcuni inconvenienti con un dispendio di energie e di tempo, compromettendo seriamente l'efficienza dell'università e portando, in ultima analisi, a una valutazione formale dell'insegnamento e dell'apprendimento che non migliora i risultati. Pertanto, diviene essenziale progettare sistemi di valutazione dell'insegnamento più solidi e integrati che rafforzino la gestione della qualità della didattica per accrescere la qualità dell'istruzione nelle università.

Attualmente, i sistemi di valutazione della qualità dell'insegnamento di molte università si basano sui voti degli studenti e sulle attività pratiche come dati fondamentali. In generale, gli indicatori di valutazione delle attività pratiche sono gli stessi per tutti gli studenti, e quindi la valutazione della qualità dell'insegnamento si basa sul rendimento accademico. Tuttavia, questo approccio non può essere esaustivo della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento. Di conseguenza, i risultati finali della valutazione vengono spesso contestati all'interno delle università perché sono considerati criteri di selezione dei docenti e non riflettono i principi di equità e obiettività (Al Ansari et al., 2018). È chiaro, quindi, che la valutazione della qualità dell'insegnamento non può ricondursi solo a questa dimensione, quanto piuttosto debba essere interpretata come un modo dinamico di gestire le prestazioni dei docenti e di fornire il supporto necessario a tutti gli studenti durante il loro percorso di formazione (Cadez, Dimovski, & Zaman Groff, 2017). Generalmente il processo di valutazione nelle Università non è sempre lineare e alla fine del semestre ogni dipartimento rilascia un report riassuntivo (Noaman et al., 2017) dell'andamento didattico. Questo modello deve essere accompagnato da altri dati se vogliamo che si affermi una valutazione completa della qualità dell'insegnamento e un sistema di valutazione maturo. La formalizzazione di un sistema di valutazione completo della qualità dell'insegnamento fondato su indicatori di processo contribuirebbe a migliorare l'intero sistema. Attual-

mente non esiste un sistema di valutazione riconosciuto per la qualità dell'insegnamento nelle Università italiane, oltre a quello dell'uso dei questionari ANVUR. Oltre a questa fonte di valutazione principale, occorrerebbe che i criteri di valutazione della qualità dell'insegnamento fossero legati anche ad altre forme valutative e autovalutazioni di vario tipo che consentano di riflettere criticamente su ciò che accade in contesto per meglio misurare e valutare la qualità dell'insegnamento di un docente in modo esaustivo (Walker, 2008).

Alla base di tutto questo però vi è un approccio sistemico all'innalzamento della qualità dell'insegnamento, che implica anche una adeguata preparazione pedagogica e didattica del docente universitario. Tale questione è un problema che in Italia si sta affrontando e che è in continua evoluzione, ma che richiederebbe di essere supportato da programmi di sviluppo professionale, risorse educative e opportunità di condivisione delle conoscenze tra tutti gli attori dell'università. Le caratteristiche e la preparazione del personale docente risultano essere tra i fattori più importanti che influenzano la percezione della qualità dell'istruzione. Arnon e Reichel (2007) hanno mostrato come il modo in cui gli studenti percepiscono i docenti rivela la loro profonda capacità di percepire le qualità personali e le conoscenze professionali di questi ultimi così come quelle più significative che li fanno avvicinare al docente ideale. Dalle indagini internazionali emergono qualità personali generali, come la gentilezza, la disponibilità, l'etica ecc. verso la professione, qualità professionali, che includono la conoscenza della disciplina e la sua trasposizione didattica. Si delineano i tratti di un professore universitario che possiede una cultura solida, aggiornata, che ama l'insegnamento, che sa progettare una lezione e valutare con correttezza gli apprendimenti, che crea ambienti favorevoli all'apprendimento, che si relaziona positivamente e costruttivamente con gli studenti e che è agente di socializzazione, di trasformazione e di innovazione.

Non sempre ancora oggi il personale docente riceve una formazione pedagogica e didattica adeguata per garantire un insegnamento efficace e generalmente fa affidamento unicamente all'esperienza lavorativa. Pertanto, affrontare la questione della formazione del personale docente esistente e futura è fondamentale per far divenire la qualità della formazione una realtà nei contesti di istruzione superiore.

Quality of teaching in higher education or quality education?

Antonella Nuzzaci

Abstract

The paper analyzes the value of teaching quality in higher education contexts, starting from the process of expansion and transformation that has affected the university in recent years and the growing interest in the quality of research results, which, however, has not always been accompanied by an interest in the quality of teaching processes, thus accentuating the widespread perception that teaching is a relatively neglected activity. It emphasizes the importance of looking at the quality of university teaching, especially from the perspective of process indicators, which are better than others at describing what happens in university classrooms and the training experience in the opinions and perceptions of students, who are the direct determinants of the training action, as well as of other internal and external stakeholders involved.

1. Quality higher education

In the last twenty years in Italy, in the field of higher education, following the launch of the Bologna Process (1999), more attention has been paid to both the quality of research and the quality of teaching, an aspect that has influenced the process of expansion and transformation of the university system as a whole.

It is well known, however, that in higher education, research has been one of the priority areas on which the cultural concerns of policymakers have predominantly focused, as evidenced in European Union documents, where they point out that on the part of Higher Education Institutions (HEIs) there has been a growing interest in the quality of research outputs, which

has not always been accompanied by the same commitment to the quality of educational processes, ultimately accentuating the widespread perception that teaching is a relatively neglected activity (SWD (2017) 164, pp. 35- 39).

This difference is even more evident in the international rankings that are produced by many parties and that end up relying mainly on research as a measure of the value of a university's performance, regardless of the quality of the teaching provided. Assessing the quality of teaching therefore remains a challenge to be met!

In this way, the commitment of the university community to improving the quality of teaching has not yet been matched by a commitment to improving research, which has led institutions to forget that an important service of the higher education system is precisely that of providing quality education capable of generating new knowledge, through the provision of appropriate forms of teaching that can train highly qualified professionals and explore new areas of field research, with a view to continuous development that responds to, and sometimes anticipates, the economic, social and cultural needs of society.

This commitment has also become more urgent because of the continuous expansion of the social base of higher education, which has allowed students previously excluded from the system to enter the university, and which has also gradually revealed certain internal contradictions in the ways in which teaching is carried out and its relationship to scientific research. This expansion, which also occurred with the initiation of the process of cultural democratization of education, has now led the university to focus its responsibility on the ways in which teaching is delivered, within an interpretive framework that sees higher education as oriented towards the well-being of individuals and the sustainable development (Rahman, 2013) of academic communities, as well as the expansion of life opportunities for each individual. Higher education is, in fact, capable of promoting socio-economic development and influencing society as a whole, transforming itself in different ways over time through a number of interrelated missions (humanistic, civic, economic, and the promotion of social equity and justice) (Spiel et al., 2018). It has been placed at the center of the debate on growing social inequalities in the Western world, particularly in relation to its relationship with the mass model and the continued relative increase in higher education participation rates. Teaching and research, along with the third mission, are now placed

at the center of higher education, and their relationship can be said to be fundamental to defining the distinctiveness of the university as an institution (Madaus, Stufflebeam, & Kellaghan, 2000), although among its functions, teaching has not been fully considered in its various aspects and meanings.

Defining quality education is a very difficult task, but such a condition seems to be necessary to advance knowledge and to find new ways aimed at the formation of knowledgeable, responsible and enlightened citizens, as well as qualified professionals, without whom no country can develop economically, socially and culturally. A quality university education, therefore, is one that is capable of preparing students to face and solve the problems that arise every day in their daily lives and professional activities, as well as to meet the various demands of an increasingly professionally demanding society.

The renewal of higher education at the educational level is therefore essential for the whole of society to be able to face the challenges of the future and to ensure that the population can rely on coherent cognitive visions and the construction of higher thought processes capable of integrating the multiple perspectives of knowledge, at the same time reflective and critical.

However, we need to ask how this translates into high levels of quality output skills for graduates, so that they are empowered to think independently and are willing to pursue and experiment with new ways to lead countries and all of humanity out of the vicious circles of poverty and inequality.

However, while it is true that quality in the university context is a multidimensional (Elton, 1998; Krause, 2012), dynamic and contextual concept that can be perceived differently by different stakeholders (Schindler et al., 2015) and that encompasses all academic functions and activities, it is equally true that teaching quality can be said to be a complex phenomenon that, in its definition and application, as a category, is subject to the arbitrariness and subjectivity of those who interpret it; It is, in fact, such a broad and abstract concept that it responds to multiple criteria and meanings that vary according to the interests of each institution, and that can be traced back to the question of the quality of the education provided and the equality of opportunities that are directly related to the teaching and scientific qualifications of the faculty.

Quality is generally understood as a process that leads to progressive improvement, which can refer to different factors and levels, responding to the principles of autonomy, transparency and institutional effectiveness, and also

requires the individual transformation of all the actors involved. This transformation can be traced back to the behaviors and attitudes of university teachers and students who participate in the educational process (Castilla, 2011), allowing it to evolve and improve to ensure its success.

To speak of quality, then, is to refer to the purposes pursued in higher education and the ways in which they are achieved, which involve attention to the level and degree of education, as well as to the context, goals, characteristics, and interests of the recipients involved. This includes the identification of relevant indicators:

- the characteristics of teaching;
- institutional policies and strategies for improving of teaching;
- the professional development of university teachers;
- institutional efforts to enhance the professional development of university teachers.

In this sense, the issue of quality, understood as a process, highlights the need to understand the use of educational inputs, the perception of which by policymakers is relatively new, as it mainly focuses on the outcomes of the whole system. However, research has pointed out that in higher education, the same resources often produce different outcomes (Husain & Hossain, 2016), and that the quality of education depends on inputs and processes that are integrated to make the system work properly and maintain it in a positive balance. Indeed, to guide their reform efforts, education systems rely on assessment mechanisms (OECD, 2015; 2023) of a different nature, in which assessment is conceived as a lever that can improve the quality of higher education, a process inherent in its development and evolution.

European higher education policies attach increasing importance to improving the quality of educational provision and teaching activities, which is particularly relevant for universities as it helps to establish effective plans to ensure the quality of teaching-learning processes and the recognition of the value of teaching design and activity also at institutional level. It is also about the efforts made by society, institutions and governments to ensure that higher education is universally accessible (in the implementation of the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda, but in particular Sustainable Development Goal 4 - SDG 4 - Quality Education, with a specific target 4.3 dedicated to access to higher education institutions).

In this sense, to support any kind of reform in higher education, indispensable tools such as assessment must be used to provide a coherent framework for the interpretation, governance, management and implementation of education and research at all levels of the system. The key factors that characterize the quality of higher education are mainly the research and teaching preparation of the faculty, the curricular standards, the available technological infrastructure, the research and teaching environments, the accreditation system, the administrative and operational policies, the funding, the evaluation and self-evaluation capacity, and the efficient management of teaching services and teaching resources.

The evaluation of teaching activities is particularly important for higher education institutions, as it enables them to identify ways of ensuring the professional competence of higher education staff and the quality of teaching-learning, as well as promoting student learning in relation to the educational objectives set out in the curricula.

Teaching involves the management of teaching, the use of appropriate teaching methods, learning and assessment activities and the continuous review and improvement of what has been done. It involves the use of appropriate forms of design and different procedures for organising, coordinating, planning and teaching using appropriate strategies and tools, as well as for assessing student learning in relation to the learning objectives and competences to be developed. When we talk about the evaluation of teaching activity, we mean the form of internal evaluation that the University carries out on the teaching staff to ensure that the educational objectives are achieved.

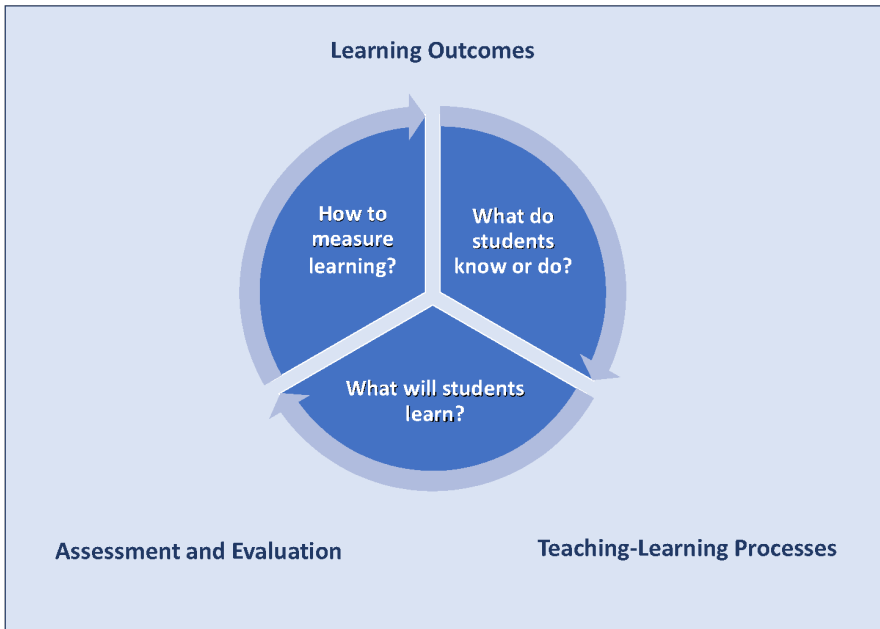


Figure 1. *Revisiting the Biggs model (2003)*

However, as far as the training of teachers in didactics is concerned, there is a striking gap between the didactic training of teachers at all levels and that at universities, the result of a long tradition that has relegated didactics to a subordinate function in the university context to research, turning it into a sort of 'Cinderella' of the situation. However, this is also due to a lack of didactic culture and a lack of information about its history.

While school teachers are now required by law to be didactically and pedagogically trained and prepared to teach, an aspect that leads them to focus on educational processes, university teachers are very rarely and discontinuously required to do so, with the result that the actions and interventions that lead to educational success are neither obvious nor clear. In Italy, in fact, we had to wait for the new guidelines of the AVA 3 model of ANVUR for the didactic qualification of teaching to be considered as a central element in the processes of professionalisation of university teaching at a systemic level.

2. Didactics, student-centredness and teaching quality

Much of the literature on teaching-learning processes in the university context is still predominantly theoretical (Chua, 2004), prescriptive and descriptive in nature, and there is still too little evidence of effectiveness. This means that empirical links between processes and outcomes are still poorly defined.

Neglecting quality as well as learning outcomes can therefore have important consequences.

When we speak of learning 'outcomes', we are referring to the acquisition of cognitive, socio-relational, etc. skills by students at the end of a cycle or course. This includes aspects of a different nature, such as completion rates, certification, individual skills, attitudes and behaviours, but also what is produced at a distance and has significant social value in terms of employment, earnings, health, civic engagement, as well as attitudes, behaviours and skills that are considered to be unbreakable cultural capita

In this sense, it seems interesting to approach the issue of teaching quality in terms of the consequences that arise from the implementation of educational processes and to understand some of their process characteristics. This implies not only the difficulty of measuring results in a valid and reliable way on a large scale, but also the difficulty of understanding whether or not a higher education institution is achieving its objectives and whether or not what is produced within the teaching-learning pathways, when implemented, can be said to be qualitatively acceptable.

In all cases, the student is at the centre of the educational process. This assumption, which is now well established in the literature but much less so in the teaching practice of institutions, can only be applied if university teachers are adequately prepared for their teaching function and are able to understand how to improve the teaching and learning processes (Zaman, 1998), also from the point of view of sector specificity (disciplinary didactics), working in an interdisciplinary and transversal perspective. Teaching means helping someone to learn in a broader perspective, which implies a positive interaction between teacher and student, adequate preparation of the teacher for lesson planning, selection and use of appropriate teaching aids and scientifically oriented communication and evaluation techniques and tools (Nuzzaci, 2018).

One of the main challenges for higher education institutions is to ensure

that teaching approaches and modes are effectively employed to enhance student learning in depth, with meaningful student involvement in the process of acquiring and understanding what is being taught (Asikainen & Gijbels, 2017).

The dynamic role of teaching in a university context entails the pursuit of a process of teaching effectiveness, which is reminiscent of the pedagogical preparation of university lecturers, whose incisiveness is given by responsible action based on the relationship between competence, experience and critical reflection (Nuzzaci, 2018), which characterises the quality of the teaching performance itself.

Thus, given that the primary functions of the university are to build, manage and apply skills and knowledge, the university teacher is conceived as the main architect, consciously and deliberately responsible for the quality of education (Isani & Virk, 2005), who must focus on the characteristics of students and their learning if he or she is to achieve consistent and lasting results. All students have the right to be taught by competent university teachers who have knowledge about how and under what conditions students learn best, how to achieve precise learning objectives, how to select, develop and use appropriate strategies, how to apply defined teaching models, how to create a positive classroom climate, how to manage didactic communication in situations, and so on. Therefore, if it is important for the teacher to be scientifically competent in his or her discipline, it is equally important for him or her to be didactically prepared at a professional level, since it is now obvious that a university institution must be able to count on a teaching staff that is both scientifically and didactically qualified, as well as on adequate infrastructures and equipment, in order to produce knowledge and provide basic and complementary didactic services. The reasoning behind the quality of university teaching must therefore be traced back to various dimensions inherent in the didactic work and pedagogical practice of university teachers at the disciplinary, methodological, organisational, managerial, scientific and ethical levels.

3. The emergency within the emergency: the quality of university teaching and the role of indicators

While EU documents have, as mentioned above, emphasised the increasing focus on the quality of research outputs by HEIs, but not always on measures related to the quality of education, thus accentuating the widespread perception that teaching is a neglected activity in higher education, international surveys, from several quarters, have pointed out that

- the evaluation of the quality of teaching remains a difficult task in HEIs (Henard & Leprince-Ringuet, 2008, p. 5);
- the relationship between measures concerning the research quality of university lecturers and those concerning the quality of their teaching is still very poor (Gibbs, 2010; Bauer & Bennett, 2003; Hattie & Marsh, 1996);
- the risk of higher education paying predominant attention to research and little to instructional design and the pedagogical functions of teaching (Arum & Roksa, 2011);
- the centrality of teacher support by rewarding and recognising teaching activities to enable students to have a positive learning experience (Cashmore, Cane, & Cane, 2013).

What has been said so far has become even more evident during the Covid-19 emergency, which has brought to the surface new emergencies and long-standing problems of the university with regard to the quality of teaching, such as

- The lack of attention paid to the pedagogical and didactic preparation of university teachers, in terms of methodological skills (communication, relationships, etc.), but above all in terms of design, evaluation and assessment skills, including disciplinary didactics.
- Difficulties in managing and organising teaching-learning processes and in assessing the results of training;
- The tendency towards pedagogical prescriptivism;
- the lack of models for teaching design and assessment, i.e. all those so-called "technological" models that are used to indicate organisational approaches that tend to rationalise the teaching process by applying laws derived from scientific research and by carrying out rigorous planning to improve the quality of training.

The health emergency has also highlighted some past needs that can be considered as real dimensions to which the universities should pay greater attention, namely:

- Increased focus on the nature and appropriateness of indicators used to measure quality teaching and distance and blended learning;
- Support intensive promotion of the professional development of teaching staff in terms of methodological skills and student-centred teaching practices;
- Improve organisational knowledge and analysis of teaching conditions;
- consolidate knowledge on alignment processes (objectives/strategies/assessment) and teaching management;
- To increase the strategic use of technology, not only in terms of the platforms used (Moodle, Teams, etc.), but also in terms of the devices, multimedia and otherwise, training, techniques, methods and strategies, objectives, content, timing, feedback and evaluation methods of the training intervention;
- Encourage the development of teaching action systems that are systematically integrated between the different types of curricular activities (classes, laboratories and direct and indirect training activities) and promote the diversification of the cultural offer;
- Strengthen relations with external stakeholders and facilitate communication between internal stakeholders with clear benefits for teaching (especially in internship activities);
- Promote, through face-to-face and distance learning, national and international comparisons and active partnerships among higher education institutions in the exchange of teaching experiences;
- address the relationship between objectivity-virtuality/presence-distance in teaching
- in relation to teaching, forms of direct and indirect training and laboratories, as well as disciplinary teaching;
- To support the processes of building a common didactic language in teaching, accompanied by a corpus of methodologies, strategies, techniques and tools that can constitute the equipment to which a university teacher trained in pedagogy and didactics can refer.

–

Considering then the strong and lasting impact of teaching processes - learning on student outcomes

learning on students' results (Stronge, 2018) and on their future existence, and the decisive influence of professors' performance on the improvement of their learning, as predictive factors of educational success that contribute most to the achievement of positive outcomes in training (Stronge et al., 2011), we must consider the quality of teaching as a complex system in which outcomes are influenced by the interaction between different sets of variables, the combination of which can provide measures of good quality.

It is therefore necessary to focus on the issue that seems to be central to thinking about the quality of teaching, namely the use of metrics and methods to be used in higher education institutions to measure the quality of teaching (Chalmers, 2008; 2011; Chalmers & Gardiner, 2015). What is needed is the identification of valid quality indicators that are comparable across institutions (input, output, process, outcome, impact) in order to understand what quality of teaching means and how it varies from country to country and from context to context. However, in order to improve the quality of education and learning outcomes, there is a need for evidence-based analysis of the current situation, trends over time and information on the strengths and weaknesses of teaching systems. This includes equipping higher education institutions with robust monitoring and evaluation systems that examine relevant indicators to provide evidence useful for identifying strategies and programs within the various institutions.

Identifying such indicators can help dispel myths about what does and does not

does and does not measure in terms of the quality of higher education. Stakeholders in higher education should consider evaluation systems that include multiple indicators and measures of teaching and student learning over time, including those that assess the impact of teaching on new dimensions such as higher order skills, soft skills and the skills needed to live in a global and interdependent 21st century society. The multiple measures that should be considered encompass many aspects of developing indicators that provide valid, reliable, timely, and meaningful information about how teaching and learning are progressing. Multiple measures involve the use of multiple indicators and sources of evidence of the factors that govern teaching, of different types, collected at different times, within and across disciplinary areas.

Of particular note are process variables that are most closely related to the quality of teaching, such as the quality of course and lesson design, the level of student engagement, the use of formative assessment and feedback, etc., all of which are strong predictors of educational success.

- Assessing the quality of teaching therefore requires a variety of measures and metrics to capture the activities that occur in all teaching situations and conditions. The need for valid quality indicators that are comparable across institutions allows us to better calibrate the characteristics of degree programs and programs of study. In the broader context of accountable, equitable, and meaningful systems, multiple measures of teaching can help achieve common frameworks.
- The need for multiple measures and the use of multiple indicators arises in response to concerns about the reduction (EC/EACEA/Eurydice, 2018; Paris Communiqué, 2018; Yerevan Communiqué, 2015; EUA, 2018) of problems related to the preparation of university teachers, particularly with regard to:
 - methodological skills in the didactic and pedagogical fields (didactic planning, evaluation, assessment, communication, reporting, etc.);
 - disciplinary skills (epistemological knowledge of the discipline);
 - research skills in the field of teaching the discipline (physics, mathematics, etc.).

Teaching effectiveness is necessarily linked to the improvement of students' knowledge, skills, work readiness and personal and cultural development during their time in higher education (HEFCE, 2017).

European universities, in the light of institutional objectives regarding the quality of teaching, today almost always carry out self-evaluation of specific dimensions, referring to precise internal quality standards of the higher education system, as indicated (ESG, 2015): information related to management, performance indicators, qualifications of teaching staff, characteristics of teaching and evaluation, etc.

In essence, the university must embrace the need to improve its practices through sound practices of planning, organizing, managing, communicating, and evaluating teaching in order to be able to think about becoming better than it is.

Focusing on the quality of teaching means being able to understand what

makes a difference for students, for all students, and paying attention to what they need from a learning perspective, which could bode well for the future and help deal with new and old emergencies. This responsibility lies with the universities today.

4. Quality of teaching, quality of teaching and indicators

In this context, the concern to position university education as a qualitatively valuable service aimed at satisfying the needs of its recipients leads us to reflect on some issues.

First of all, education has different types of recipients and stakeholders who perceive quality differently: students in terms of what is produced within the educational pathway, parents of students in terms of the reputation associated with educational institutions and the employability of graduates, university professors in terms of the importance of teaching and the role of the entire educational system, which includes different aspects, administrators in terms of the management of processes, and stakeholders or social partners in terms of the added value and skills that students bring to the workplace (Binod, 2013).

It is about viewing the quality of education from the perspective of a learning community that guides students to work collaboratively and constructively on knowledge through intellectual interaction, where university faculty are able to improve student learning by increasing student satisfaction with the instruction provided and with what has been taught.

The objective of looking at the quality of university education mainly from the point of view of cultural and social demands and the needs of students, their opinions and perceptions, is now well established in the literature. In fact, quality can also be said to be a function of the satisfaction of the expectations of the recipient of the training, interpreted as the degree of coherence between intention, action and realization. This is what happens when we think about the quality of the university higher education service provided in the relationship between action and the pursuit of institutional goals.

However, to promote educational innovation and the quality of teaching it is necessary to have a clear understanding of the current situation of the

system, of how teaching is provided in a university context and of how it is taught, in order to understand the root of the problem. Research oriented towards the evaluation of teaching by university students can contribute to enriching the content and level of sector research, providing new approaches and methods for the application of specific teaching models and for the adoption of strategies, which are central to matching students' needs. It is about helping students develop new ways of thinking by responding to their individual needs, through engagement in the learning process and interaction (Prosser & Trigwell, 2014).

In the evaluation of the quality of university teaching, the object of evaluation is mainly the teaching-learning processes, which are the heart of education; to evaluate them, specific objectives and measures are used, which include different elements in the systematic survey, both from the teaching and learning perspective. When we talk about teaching evaluation, it is often traced back to the effects related to the acquisitions achieved by students and the degree of achievement of teaching objectives, up to the formulation of value judgments corresponding to the progressive improvement of teaching practices, using scientific and realistic techniques (Guang-Hua, 2019).

In teaching it is possible to use approaches that can significantly improve the quality and style of teaching, which can influence the quality of teaching processes and practices as a whole.

Up to now, the main forms of research promoted have been those that could identify differences in classroom teaching, evaluate the teacher's ability to use lesson time, carry out his or her teaching functions, etc., but these have not always ended up in encouraging teachers to improve their practice and decision-makers to make the most appropriate decisions. Therefore, while these measures are currently considered central to understanding the functioning of teaching, they do not appear to be sufficient to provide an exhaustive account. At the same time, the classroom seems to be the place where students learn the most and should be considered a fundamental space for improving the overall quality of teaching (Kriewaldt et al., 2021). Students' emotional responses to the classroom experience seem to be a stronger indicator than cognitive responses (Ang & Breyer, 2018).

Research emphasizes that quality teaching, which is necessarily student-centered, should pay attention not only to the pedagogical skills of the teacher, but also to the learning environment, which should meet the needs

of the students, who should always know in which direction they are going, why they are working, and where they are going in terms of educational goals and skills, but also because they should be able to relate to teachers or other students and receive help when needed. Contextual factors can have as much influence on students' evaluations of teaching as teaching behaviors in the classroom (Bedgood & Donovan, 2012).

University teaching quality assessment systems are used by academic institutions to measure, monitor and improve the effectiveness of the teaching provided to their students, but they still present some problems because the idea of what constitutes effective or successful teaching is not always shared. Such systems may vary from university to university and may include a number of different methods and tools. Thus, university teaching quality indicators can be classified into different categories based on the different aspects of teaching and learning that are measured. Some of the dimensions used are considered central, even if the debate on them is still open. Let's look at some of them.

Teaching Evaluation Indicators

- Student evaluations of teaching: Student evaluations provide direct feedback on teaching from those who take courses. These evaluations may include questionnaires, evaluations, focus groups, or other measures of student satisfaction and perceptions of teaching. Student Satisfaction Indicators: Institutions can monitor student satisfaction indicators such as class participation, access to support resources, and involvement in curricular and co-curricular activities.
- Teacher Evaluation: Evaluations by fellow teachers or reviewers Academics who can evaluate the teacher's performance, course content, teaching methods, etc. Teachers are evaluated by their peers through classroom observation, review of course materials, and discussion of teaching methods. This process can help ensure high standards of teaching, also by evaluating the teacher's teaching skills.
- Teacher Self-Evaluation: Teacher reflection and self-assessment of the effectiveness of their teaching practices. Teachers self-evaluate by reflecting on their teaching practices, setting goals for improvement, and developing professional development plans.
- Teaching documentation tools, such as portfolios: Teachers can create

teaching portfolios that document their teaching practices, including instructional materials, projects, student reports, and personal reflections.

Student Learning Indicators

- Student Learning Outcomes: Learning outcomes, such as exam scores, student projects, and presentations, can be used to assess how much students have learned in the course. Exam scores that reflect student mastery of skills and content.
- Assessment of skills: assessment of the disciplinary or transversal skills acquired by the students, such as problem solving, critical thinking, communication skills, application of acquired skills, etc.
- Measure student progress over time;
- Success or completion rates: The percentage of students who successfully complete a course or program. Analyzing student outcomes such as course completion rates, pass rates, and exam results can provide useful information about the quality of instruction.

Indicators of Student Participation and Engagement

Course Participation Rate: Percentage of students enrolled in a course.

Active participation of students in class, participation in discussions, projects, etc.

Course Participation Rate: The percentage of students enrolled in a course.

Active participation of students in class, discussions, Q&A, student projects and presentations, etc.

Student participation and involvement in co-curricular activities such as conferences, seminars, student organizations, independent research, etc.

Participation and completion rates can reflect the attractiveness and effectiveness of the course.

Student Involvement:

- Active participation of students in the classroom
- Attendance of lessons
- Involvement in extracurricular activities or special projects

Postgraduate success: The employment rate, average earnings, and continuation of post-graduate studies of former students can be considered indicators of the success of university teaching.

- *Student involvement:* Active student interaction in the classroom, group discussions, student questions, and involvement in extracurricular activities can be indicators of effective teaching.
- *Student satisfaction:* Student satisfaction with the course, the instructor, and the resources instructor, and available resources can be an indicator of quality.

Indicators for feedback and continuous improvement

Continuous feedback: Collecting informal feedback on an ongoing basis, such as through classroom discussions, quick surveys, or online tools, can help teachers make immediate changes to their teaching practices.

Student Feedback:

- Student evaluations of the learning experience;
- Surveys of student interest in course materials, organization, etc;
- Collections of student opinions and suggestions for improving instruction.

Graduate feedback: Former students who have entered the workforce or furthered their education can provide valuable feedback on the usefulness of the course and the skills acquired. Opinions and testimonials from former students about the quality of teaching and the usefulness of the course.

Opinions and testimonials of former students on the quality of teaching and the usefulness of the course.

Program evaluation and review: Formal processes for evaluating and reviewing programs and courses.

Teacher Satisfaction: Teacher feedback and opinions on the effectiveness of their teaching practices and institutional support.

Inclusion and Diversity Indicators

Inclusive environment: Policies that promote an inclusive and welcoming learning environment for students from diverse backgrounds. Fostering an inclusive and diverse environment can contribute positively to students' learning experiences.

Student body diversity: Representation of students from different ethnicities, cultures, socioeconomic backgrounds, and other categories.

Indicators of Instructional Innovation

Indicators of *didactic innovation*: the use of new technologies, innovative teaching methods and the integration of digital tools can be seen as indicators of a forward-looking approach to teaching.

Use of educational technologies: the use of technology as a platform Online, digital tools and multimedia resources to enhance instruction.

Innovative teaching methods: Using new teaching approaches such as project-based learning, flipped classrooms, or experiential learning.

Curriculum Review: periodically, universities may review curricula to ensure that they are aligned with student needs and trends in fields of study and professionalization.

Indicators of Post-Graduation Success

Employment rate: percentage of alumni who are employed after graduation.

Average earnings: average salary of alumni after graduation.

Continuation of postgraduate studies: percentage of former students who choose to continue their studies at an advanced level.

The combination of these indicators provides a complete picture of the quality of higher education teaching and the student learning experience. However, it is important to keep in mind that the relevance of these indicators may vary depending on the institution, discipline, and specific teaching objectives.

Indicators related to teacher education

Faculty research activities can contribute positively to teaching by bringing new knowledge and perspectives into the classroom. Indicatori di risorse e supporto.

Institutional Support: level of support provided by the academic institution to improve the quality of teaching.

Financial sustainability: the availability of financial resources to support teaching activities, including teacher training, teaching materials and infrastructure, can influence the quality of teaching. The availability of financial

resources to support teaching, including teaching materials and professional development for teachers

Indicators linked to instructional resources

Universities can evaluate their ability to provide students with various educational resources, such as classrooms, technology, libraries, etc., to understand and ensure that they are appropriate for the teaching and learning process.

Indicators related to adopted evaluation programs

The existence of formal teaching evaluation programs with well-defined standards and criteria can help ensure higher quality.

It is important to note that indicators of teaching quality may vary from institution to institution and may be specific to cultural and disciplinary contexts. Academic institutions often use a combination of these indicators to assess and improve the quality of higher education teaching.

Indicators of international exchange programs

Student participation in mobility programs, exchange programs or study opportunities abroad.

Cultural diversity: presence of international students and teachers and offering of international courses.

- It is important to emphasize that teaching quality assessment systems should be integral, inclusive, and focused on continuous improvement. Assessment results should be used to make changes and develop strategies to improve students' learning experience.
- In the teaching quality assessment systems currently used in universities, student grades and activities are considered as fundamental elements of quality. However, indicators based on students' academic performance cannot provide a complete picture of the quality of teaching and learning. With regard to performance indicators, the question raised by many is that related to the fact that the final results of students cannot be considered possible criteria for the selection of university teachers, as they do not reflect the principles of fairness and objectivity (Al Ansari et al., 2018). It is clear, therefore, that the evaluation of teaching quality must

be interpreted as a dynamic set of looking at teachers' performances and the support they provide to students during the learning process (Cadez, Dimovski, & Zaman Groff, 2017). .As we have seen so far, the debate on the quality of university teaching is an important and complex topic that involves various stakeholders, including students, teachers, university administrators and society in general. It can be approached from different perspectives, some of which are most raised within the debate, namely:

- Teaching methodologies and teaching strategies used: one of the central issues concerns the effectiveness of teaching methodologies or teaching strategies in use within specific contexts, since the needs may vary depending on the disciplinary field involved, the level of education and student needs. For example, the debate may concern the lack of effectiveness of traditional lessons and the need to innovate them through the use of active learning methodologies and so on;
- Evaluation of the quality of teaching: another of the questions concerns how the quality of teaching is measured, which can be based on objective metrics, such as student results, participation and evaluation of teaching by students; in this sense, students' opinions and their satisfaction can be very important;
- Professional development of university teachers: the support and professional development of university teachers are crucial to improving the quality of teaching. The problem today still remains that of how institutions manage to incentivize and support the continuous training of teachers;
- Inclusion and diversity: one of the central questions remains that of how universities manage to promote inclusion and diversity in classrooms. This involves diversity of ethnicity, gender, socioeconomic background and abilities. The problem remains that of understanding how the variability and variety of the characteristics of the contexts and socioeconomic variables enrich the learning experience;
- Education and learning technologies: the integration of technologies into teaching-learning processes is a challenge and an opportunity and the debate mainly concerns the effective and relevant use of different technological devices to improve learning and engage the students;
- Financial aspects: universities often face financial limitations that can af-

fect the quality of teaching. How can institutions manage resources to ensure good quality teaching?

- Evaluation and transparency: how do institutions evaluate and make transparent their efforts to improve the quality of teaching? How do they communicate this information to students and the public?
- Role of students: students play a fundamental role in evaluating and guiding the quality of education. How can they be meaningfully involved in decision-making processes?
- Research and teaching: the relationship between research and teaching is another central aspect of the debate. How do universities balance research and teaching expectations, and how does this affect the quality of teaching? The characteristics and preparation of the teaching staff from a pedagogical and methodological-didactic point of view seem to be among the most important factors influencing the quality of teaching;
- Legislation: laws and regulations can influence policies and practices related to the quality of higher education. These laws may include regulations on accessibility, graduation rates, data transparency, etc.

These are just some of the key points in the debate on the quality of higher education, which is constantly evolving, and the answers to the various questions raised may vary from one institution to another and from one country to another. However, the debate is crucial to the continuous improvement of the student learning experience and the effectiveness of higher education.

It is noted that the evaluation process in universities in general still seems cumbersome (Noaman et al., 2017) and does not always manage to provide an interpretation of the teaching progress and its path. Most models do not provide a complete assessment of the quality of teaching, still relying on the development of less mature evaluation systems based on meaningful indicators. Currently, there is no recognized evaluation system for the quality of teaching in Italian universities, other than the use of ANVUR questionnaires. In addition to the main evaluation, the criteria for evaluating the quality of teaching should be composed of other forms of evaluation, self-evaluations and comprehensive evaluations of various types, which allow for reflection in order to better measure and evaluate the quality of a teacher's teaching in a comprehensive way.

Evaluating the quality of higher education is a complex and timely issue

that faces a number of challenges and problems around the world. Some of the major problems associated with this process today include:

- Subjectivity in student evaluations: student evaluations can be influenced by personal factors, including expectations, instructor personality, and course difficulty. As a result, student evaluations may not always be objective and reliable;
- Assessment based solely on student satisfaction: many assessment systems are based primarily on student satisfaction, without adequate consideration of objective indicators of learning and post-graduation success.
- Lack of student engagement: in some cases, students may not actively participate in teaching evaluations or may participate only superficially, affecting the quality of the data collected.
- Lack of validity and reliability of evaluation tools: some evaluation tools may not be valid or reliable in actually measuring the quality of teaching.
- More attention to quantity than quality: some evaluation systems focus on collecting large amounts of data without paying sufficient attention to the quality of the information collected or the effective use of that data for improvement;
- Resistance to change: teachers may be reluctant to change their teaching practices based on student ratings or assessment results, creating challenges for improving instruction;
- Superficial evaluation of teacher skills: teaching evaluation is sometimes based on superficial indicators, such as student evaluations or classroom participation, without a deeper examination of the skills and teaching strategies used by teachers.;
- Greater focus on research to the detriment of teaching: in many universities, excessive emphasis on research could lead to less attention being paid to teaching, with a consequent negative impact on the quality of education received by students.
- Lack of uniform standards: the lack of uniform standards for evaluating teaching quality can lead to significant differences in evaluation criteria and methods between academic institutions.
- Lack of pedagogical and didactic training for teachers: teachers may not receive adequate training in the use of assessment tools, effectively limiting their ability to interpret assessment results and use them effectively to improve their practice.

- Cost and risk limit: implementing effective assessment systems requires significant financial and human resources, which can be a barrier for some institutions. for some institutions;
- Balance between quantitative and qualitative indicators: finding the right balance between quantitative data, such as student evaluations, and qualitative data, such as classroom observations or peer evaluations, is a challenge today.
- Risk of unintended consequences: excessive emphasis on the evaluation of the quality of teaching could lead to greater pressure on teachers, with the risk of negative effects on their well-being and creativity.
- Manipulation of evaluation data: there is a risk that teachers may influence the results of assessments, for example by reducing course content in order to obtain more positive assessments from students.
- Difficulty in defining the quality of teaching: teaching quality is a complex and multidimensional concept that can be difficult to define and measure accurately without the use of integrated measures.

To address these issues, many institutions are seeking to develop more sophisticated and balanced evaluation systems that take into account a variety of indicators and a more holistic view of higher education teaching. Creating a culture of continuous improvement in teaching and investing in faculty development are also seen as key approaches to addressing the challenges of assessing the quality of higher education teaching.

Among the main characteristics, the pedagogical and didactic preparation of the university teacher seems to be one of the most important factors that influence the perception of the quality of education and is fundamental for providing quality education to students and ensuring their academic success. Pedagogical and didactic preparation includes knowledge of learning theories, effective teaching strategies, and best practices in teaching and learning. Here are some key aspects:

- training in pedagogy and didactics: University teachers should receive pedagogical and didactic training, i.e. the study of the theory and practice of teaching. This may include pedagogy courses, didactic workshops, and targeted professional development programs;
- knowledge of learning theories: teachers should have a solid understanding of learning theories, including constructivism, social learning, activity-based learning, and others. These theories provide a foundation for designing effective instructional strategies;

- development of teaching skills: teachers should develop methodological and pedagogical skills, including the ability to design lesson plans, produce teaching materials, lead class discussions, evaluate student learning and provide constructive feedback;
- use of educational technologies: pedagogical preparation should include familiarity with modern educational technologies, including digital tools, online platforms and multimedia resources that can enrich teaching and learning;
- student-centered approaches to teaching: teachers should be trained to develop a student-centered approach that places students at the center of the learning experience and actively engages them in the construction of knowledge;
- diversification of teaching strategies: pedagogical preparation should emphasize the importance of diversifying teaching strategies to meet the learning needs of students with different learning styles and paces;
- encouraging interaction and active participation: teachers should learn how to encourage interaction in the classroom through discussions, group activities, debates, and active student participation;
- use of diagnostic, formative and summative forms of assessment: Teachers should understand the difference between formative assessment (which provides feedback during the learning process) and summative assessment (which assesses the level of knowledge at the end of the course) and how to use both effectively;
- teaching adaptability and flexibility: pedagogical preparation should emphasize the importance of adaptability, allowing teachers to modify their practice in response to student needs and emerging challenges;
- a culture of continuous professional improvement in the pedagogical sense: teachers should be encouraged to engage in a process of continuous improvement that includes reflecting on their own teaching, seeking feedback from students and colleagues, and continually updating their skills;
- developing pedagogical awareness and responsibility: pedagogical preparation should include raising awareness of cultural diversity and the needs of students from different backgrounds and cultures;
- collaboration among teachers: collaboration among teachers within an institution can promote the sharing of ideas, strategies, and best practices in teaching and learning;

- using data for improvement: teachers should learn to collect and analyze data on student learning to identify areas for improvement in teaching.

4. The Problem of Process Indicators

Although many universities have discussed and continue to discuss the effectiveness of classroom teaching, the question of how to ensure a fair and objective evaluation system still seems to be problematic for most universities.

Specifically, the problems mainly concern the indicators, which are not always able to adequately reflect the characteristics of each reality, with the consequent difficulty of realistically representing the object of evaluation. This also requires a reconceptualization of the entire process of determining quality (Darwin, 2017), from poorly founded and decontextualized metrics to open a positive and critical dialogue between all interested parties.

It is necessary to look critically at the data to help the community interpret its work and respond with incisive actions for improvement. Thus, if it is true that the issue of student and faculty perceptions raises important questions about how higher education institutions implement and use student evaluations, it is equally true that reading, decoding, and interpreting the data on which these evaluations are based becomes central to creating meanings, interpretations, motivations, and judgments about the quality produced in higher education contexts.

The choice of indicators to measure the quality of teaching is crucial. This is because it has been shown that assessment allows learning to move in the right direction, and the way in which teaching is assessed has an impact on how the teacher will modify his or her teaching. While it is true that many of the indicators that have been used to evaluate the quality of teaching (number of graduates, student satisfaction, dropout rates, etc.) have proven to be useful, it is also true that they have sometimes shown to be misleading, and the literature agrees on the fact that, in addition to input and output indicators, reliable and process indicators should be chosen, accompanied by a broad reflection on them in higher education contexts and institutional settings. Most methods used to evaluate teaching and learning focus on the behavior and measurability of indicators. However, the multidimensional

nature of these processes requires that they be used in combination to obtain a complete picture of teaching effectiveness. Furthermore, evaluation results should be used for continuous improvement of teaching processes. However, many indicators and factors cannot only be studied quantitatively, but also require reasoning based on qualitative approaches, which are often largely neglected. Therefore, such systems can lead to evaluation results that do not always make it easy to reasonably identify the standard of the object being evaluated. Second, most teaching quality assessment systems are static and are unlikely to provide a concrete incentive for continuous improvement. Most universities today have developed an internal system of teaching evaluation indicators based on real practices, contexts and situations. However, the rigidity of the indicators still often makes it difficult to evaluate the effectiveness of teaching in order to stimulate and improve it, and its quality is still evaluated using approaches that are not always adequate, which can create some inconveniences with a waste of energy and time, seriously compromising the effectiveness of the university and ultimately leading to a formal evaluation of teaching and learning that does not improve outcomes. Therefore, it is essential to design more solid and integrated teaching evaluation systems that strengthen the management of teaching quality in order to improve the quality of education in universities. At present, many universities' teaching quality evaluation systems rely on students' grades and practical activities as key data. In general, the evaluation indicators of practical activities are the same for all students, so the evaluation of teaching quality is based on academic performance. However, this approach cannot fully capture the quality of teaching-learning processes. As a result, the final evaluation results are often controversial within universities because they are considered as selection criteria for teachers and do not reflect the principles of fairness and objectivity (Al Ansari et al., 2018). Therefore, it is clear that the evaluation of teaching quality cannot be reduced only to this dimension, but must be interpreted as a dynamic way of managing the performance of teachers and providing the necessary support to all students during their education (Cadez, Dimovski, & Zaman Groff, 2017). In general, the evaluation process in universities is not always linear, and at the end of the semester, each department publishes a summary report (Noaman et al., 2017) on the progress of teaching. This model needs to be accompanied by other data if we want to have a complete assessment of the quality of teaching and a mature evalu-

ation system. The formalization of a complete evaluation system of teaching quality based on process indicators would contribute to the improvement of the whole system. Currently, there is no recognized evaluation system for the quality of teaching in Italian universities, other than the use of ANVUR questionnaires. In addition to this main source of evaluation, the criteria for evaluating the quality of teaching should also be linked to other forms of evaluation and self-evaluation of various types that allow critical reflection on what happens in the context, in order to better measure and evaluate the quality of teaching. a teacher's teaching in a comprehensive way (Walker, 2008). However, at the root of all this is a systemic approach to improving the quality of teaching, which also implies adequate pedagogical and didactic preparation of university teachers. This issue is being addressed in Italy and is constantly evolving, but it needs to be supported by professional development programs, educational resources, and opportunities for knowledge sharing among all university stakeholders. Teacher characteristics and preparation appear to be among the most important factors influencing perceptions of educational quality. Arnon and Reichel (2007) showed how the way students perceive teachers reveals their profound ability to perceive their personal qualities and professional knowledge, as well as the most important ones that bring them closer to the ideal teacher. General personal qualities, such as friendliness, helpfulness, ethics, etc. towards the profession, and professional qualities, which include knowledge of the discipline and its didactic implementation, emerge from international surveys. The characteristics of a university professor who has a solid, contemporary culture, who loves teaching, who knows how to plan a lesson and correctly evaluate learning, who creates an environment conducive to learning, who has a positive and constructive relationship with students, and who is an agent of socialization, transformation and innovation are outlined.

Universidad y calidad de la enseñanza

Francisco Imbernón¹

Resumen

El artículo trata sobre la enseñanza universitaria y su calidad analizando que se apoya tanto en la adquisición de conocimientos teóricos y de competencias y rutinas, como en el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica en, sobre y durante la acción, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos... y eso se consigue en la interacción de las personas. Muchas de las cosas en la enseñanza universitaria no se enseñan se aprenden. En la calidad universitaria pongamos a las personas, no tanto en actitud de que les enseñemos sino en situaciones de aprendizaje. Para ello deberemos más que enseñar o formar, crear situaciones y espacios de reflexión y formación en un modelo de calidad donde la participación es muy importante.

Palabras clave

Enseñanza universitaria, calidad de la enseñanza, metodología didáctica, formación del profesorado, proceso educativo universitario.

Abstract

The article deals with university teaching and its quality, analysing that it is based both on the acquisition of theoretical knowledge and skills and routines, as well as on the development of information processing, analysis and critical reflection in, on and during action, diagnosis, rational decision, evaluation of processes and reformulation of projects,... and that is achieved in the interaction of people. Many of the things in university education are not taught, they are learned. In university quality we put people, not so much in an attitude that we teach them, but in learning situations. For this, we must do more than teach or train, create situations and spaces for reflection and training in a quality model where participation is very important.

1 Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

Keywords

University teaching, teaching quality, teaching methodology, teacher training, university educational process.

El cambio, que tanto entusiasmo y tantas adhesiones concitó hace unas décadas, se ha ido incorporando paulatinamente al papel escrito y a las declaraciones públicas como un lugar común, pero que difícilmente se ve trasladado a la realidad de la práctica de la formación universitaria. Ya que un verdadero cambio no puede plantearse seriamente sin poseer un nuevo concepto y una nueva mentalidad de ver las ocupaciones sociales y la profesionalidad docente, sin definir una nueva política educativa universitaria ni sin tener en cuenta las necesidades personales y colectivas de la población y del profesorado. Y eso supone romper ciertas inercias e ideologías institucionales que han perdurado, aunque sea parcialmente, durante muchos años.

También la universidad debe cambiar, debe convertirse en algo verdaderamente educativo y superar su concepto actual que perdura desde hace siglos. Al otorgar un carácter educativo a la universidad queremos distanciarnos de enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes de calidad tan de moda en los últimos años. Acercándonos por el contrario a su carácter cultural, y a la posibilidad en lo educativo en una determinada comunidad, de que ese dinamismo cultural transforme los saberes y las consciencias –y la estética– de los que intervenimos en la organización de la vida y el trabajo en la universidad. Sugerimos hablar de la universidad no tanto como «un lugar» sino como una manifestación de vida que en toda su complejidad, en toda su red de relaciones y dispositivos con una comunidad educativa, que muestra un modo institucional de conocer y de querer ser.

La calidad en la universidad

Si queremos hablar de calidad primero hemos de analizar qué es lo que ha ido cambiando durante estos últimos años que repercute en la formación y en la enseñanza:

1. El cambio de perspectiva y tiempo. El incremento acelerado y el cambio vertiginoso en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, la cultura y el arte de la comunidad social, base de cualquier currículum formativo (el conocimiento de la humanidad se duplica en breve espacio de tiempo). El conocimiento científico ya no es inmutable.
2. El cambio del conductivismo al cognitivismo. Ello ha llevado a ver la formación no tanto como actualización sino como la creación de espacios de participación y reflexión.
3. La evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modelos de producción y distribución, redes, que se reflejan en el cambio inevitable de las formas actuales de pensar, sentir y actuar.
4. Los contextos sociales que condicionan la universidad reflejan una serie de fuerzas en conflicto. Los veloces cambios de los medios de comunicación y tecnológicos han ido acompañados por profundas transformaciones en la vida institucional de muchas organizaciones.
5. La decadencia del binomio profesorado-alumno, por un triángulo en donde un vértice lo compone un artefacto (medio audiovisual, impreso o informático).
6. El no analizar únicamente la formación universitaria como el dominio de las disciplinas científicas o académicas sino la necesidad de establecer nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la formación. La importancia del sistema relacional en la enseñanza universitaria.

La sociedad, el ámbito laboral y profesional cambia muy rápidamente. En los últimos tiempos se han cuestionado muchos aspectos que, hasta ese momento, eran inamovibles. Hemos visto como se ha ido cuestionando la formación estrictamente disciplinar y se ha ido completando con otros aspectos éticos, colegiales; se ha empezado a dar importancia al bagaje socio-cultural como puede ser la comunicación, el trabajo en grupo, la toma de decisiones, etc.

Pero ¿qué significa todo ello para el cambio en la práctica universitaria y en la calidad de la enseñanza?

En primer lugar y como aspecto básico, tomar en consideración la experiencia personal y profesional del alumno, la mochila que ellos llevan, de sus

motivaciones, del medio en que se mueven y, por otra, la participación del alumnado en la formación y en la toma de decisiones que les conciernen directamente. Los que participan en la universidad deben poder beneficiarse de una formación de calidad que se adecue a sus necesidades profesionales en contextos sociales y profesionales en evolución y que repercuta en la calidad de la enseñanza.

Pero el concepto de calidad no es estático, no hay consenso sobre su concepto ni existe un único modelo ya que depende de la concepción de la formación y de la enseñanza que se tenga. Durante mucho tiempo y al provenir del mundo productivo la calidad ha estado interpretada como concepto absoluto, próximo a las dimensiones de innato y atributo de un producto.

Últimamente la calidad en el campo de la enseñanza se analiza desde la consciencia del alumno, de cómo percibe la calidad, pero a diferencia de posturas conservadoras que introducen indicadores de rendimiento para comprobar la calidad de un proceso, se ve la calidad como una tendencia, como una trayectoria, como un proceso de construcción continuo.

De las diferentes aproximaciones al concepto de calidad encontramos:

- Como excelencia innata (comparación entre objetos).
- Basada en atributos mensurables (producto).
- Como compendio de requisitos (fabricación).
- En términos de ejecución/precio (valor) o optimización de recursos.

Creemos que ninguna de ellas es completamente válida en la educación universitaria, sino que la calidad es conveniencia para proponer o sea la calidad es únicamente definida por los ojos del grado de satisfacción de la comunidad pero no únicamente como respuesta a la demanda social, por lo cual es un proceso lleno de complejidad y ambigüedad ya que esta impregnado de valores.

Hoy día existe el peligro de hacer un análisis simple y lineal dados los condicionantes de intencionalidad, de contexto, de intereses y de valores que conforman el significado de la calidad y de las expectativas que suscitan.

La calidad de la universidad depende de la calidad de los alumnos a través de sus contribuciones a la sociedad, a la cualidad de lo que se ha aprendido y la forma de aprenderlo. La calidad de la formación vista como la optimización del proceso formativo.

Para ello es importante la efectividad de la formación, la apropiación de

aprendizajes flexibles y adecuados al cambio y la transmisión de ese aprendizaje.

La calidad no está únicamente en el contenido sino en la interactividad del proceso, la dinámica del grupo, el uso de las actividades, el estilo del profesor/a, el material que se hace servir.

Podemos encontrar dos modelos de aplicación de la enseñanza:

1. Modelo académico. Supone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas, profesorado, sin la participación del alumnado. Desde afuera. Descontextualizado. Tradicionalmente se trata de lecciones-modelo y se basa en la imitación de lo que hacen o hicieron otros. En su versión tecnocrática, se trata de herramientas formativas deducidas del análisis de los contenidos disciplinares. El principio de la actividad formativa es, en este caso, la reproducción centrada en el tratamiento nocional. Supone una avanzamiento de la solución con respecto a la situación práctica que realizarán los que se forman.

Es un modelo arraigado en una determinada imagen social y profesional: la existencia de denominadores comunes en las personas y en los contextos. La uniformidad de todo y la ignorancia del que asiste a la formación.

Actualmente se cuestiona este modelo en la formación universitaria, entre otras cosas, por la heterogeneidad y la idiosincrasia de las personas, por la necesidad de adaptar la metodología de forma flexible y por la imposibilidad de la perfección metodológica. También por la subordinación a la producción del conocimiento, la separación entre teoría y práctica, el aislamiento profesional, la marginación de los problemas morales, éticos y políticos, el gremialismo y el factor de la descontextualización. Pero no podemos negar que ha sido la perspectiva predominante en la formación.

b. Modelo de proceso, se caracteriza por situar a las personas en situaciones de participación, suscitando la inventiva y su capacidad de regularla según sus efectos. La capacidad de elaborar itinerarios diferenciados con distintas herramientas con un carácter abierto y generador de dinamismo y situaciones diversas.

Este modelo supone una orientación hacia un proceso de reflexión basado en la participación (casos, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos, situaciones problemáticas...) y exige un planteamiento crítico de la formación universitaria, un análisis desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que están en su base. Ello supone que la formación universitaria ha de extenderse al terreno de las competencias, capacidades,

habilidades y actitudes, y que el profesorado pasa de ser un experto incuestionable a un práctico reflexivo en el contexto, heterodoxo y conocedor de diversas metodologías.

El factor de la contextualización será fundamental en la formación de calidad en la universidad ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza.

También en esta contextualización intervienen los diversos marcos sociales en los que se producen los saberes, asumiendo su importancia. Y cuando hablamos de marcos sociales nos referimos tanto a los lugares concretos (instituciones) como a las cualidades que caracterizan los ambientes en los que se produce. En la formación en la universidad interactúan múltiples variables como son: la cultura de las instituciones, la complejidad de las interacciones de la realidad, los estilos de liderazgo, las relaciones de poder, las relaciones y la comprensión por parte de las administraciones, etc. Y, todo ello se ha de tener en cuenta.

Ese escenario profesional universitario será fundamental y, en ese escenario complejo, las situaciones problemáticas que aparecen en él no son únicamente instrumentales ya que obligan al profesional a elaborar y construir el sentido de cada situación, muchas veces única e irrepetible. La pregunta clave es: ¿cómo aprender a moverse (por no hablar de sobrevivir) en esas situaciones problemáticas?

Y no podemos olvidar el desarrollo de la persona como un factor importante en la formación. Esto nos lleva a considerar la gran importancia que tiene el aprendizaje de la relación, la convivencia y la interacción de cada persona con el resto del grupo en el aula universitaria.

Este análisis anterior nos ayuda a acercarnos a un modelo de calidad cuya formación universitaria estaría fundamentada en diversos pilares o principios:

- Enseñar de forma colaborativa, participativa, esto es, analizar, probar, evaluar, modificar...
- Conectar conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación.
- Enseñar mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica. Partir de la práctica.
- Enseñar en un ambiente de colaboración y de interacción social: compartir problemas, fracasos y éxitos.

- Elaborar proyectos de trabajo para dar sentido y utilidad a lo que se enseña.

¿Pero, cómo?

En la bibliografía actual sobre formación y calidad encontramos pocos análisis sobre lo que podemos llamar genéricamente el sistema de intervención de la formación. Algunas obras lo tratan en un apartado de «metodología» pero no llegan a acercarse totalmente a la práctica actual de la formación universitaria ni a analizar cuáles son las modalidades y estrategias que se utilizan en la formación ni, mucho menos aún, se atreven a realizar un análisis de cuáles son las que pueden ayudar al profesorado.

La elección del sistema de intervención o sea la metodología siempre tiene un substrato ideológico, aunque sea implícito. Es necesario analizar qué criterios hay que considerar para establecer un análisis de modalidades y estrategias de formación ya que la combinación de los diferentes criterios determina la modalidad formativa en un determinado modelo de formación (o sea una determinada visión de la realidad).

Desde mi punto de vista en el sistema de intervención en la formación universitaria deberíamos partir que las modalidades y estrategias de formación deben organizarse sobre la base del trabajo en grupo, centrarse en un trabajo colaborativo para la solución de situaciones problemáticas reales o simuladas.

Pero sin olvidar que todo sistema de intervención en la universidad se sitúa dentro de las limitaciones culturales, las estructuras sociales y económicas y las transformaciones sociales.

Pero para evitar que la intervención formativa universitaria sea tomada como una receta de carácter normativo o simplemente de carácter culturalista, deberíamos asumir diversos procesos:

- La revisión crítica de la propia práctica universitaria como exigencia de una relación formativa renovada.
- La búsqueda del significado y de la importancia del conocimiento en el contexto histórico en el cual se forma y con relación al valor formativo.
- La definición de principios y elaboración de un proyecto conjunto formativo que prevea el uso de actividades más adecuadas.

Todo ello comporta interiorizar las exigencias de una enseñanza de proceso y mayor calidad y revisar críticamente los contenidos y los procesos de la formación.

Ello implica que la formación universitaria es predominantemente de carácter metodológico, en el sentido amplio de que, entre las características necesarias para promover el cambio, no se tienda a ofrecer únicamente nuevos conocimientos científicos sino procesos relativos a metodologías de participación, proyectos, observación y diagnóstico de los procesos, estrategias contextualizadas, comunicación, toma de decisiones, análisis de la interacción humana.

El sistema de intervención debería decantarse, en la enseñanza universitaria por un proceso de participación inherente a situaciones problemáticas que no puede llevarse a cabo únicamente mediante un análisis teórico de la situación en sí, sino que la situación percibida debe ser reinterpretada en el sentido de que necesita una solución, es decir, una modificación de la realidad.

La enseñanza universitaria asume así un conocimiento que permite crear procesos propios de intervención, en vez de dar una instrumentación ya elaborada, para ello será necesario que el conocimiento sea sometido a crítica en función de su valor práctico, del grado de conformidad con la realidad y analizando los presupuestos ideológicos en los cuales se basa.

Si pensamos que uno de los objetivos prioritarios en la enseñanza universitaria es la formación constructiva y crítica y la autoformación, se debería tener como finalidad la potenciación de modelos autónomos de trabajo. Esto no evita que los modelos autónomos necesiten para su consolidación referentes teórico-prácticos y de reflexión.

El hecho de llegar al estadio autónomo o autoformativo, ha de ser un objetivo prioritario en la enseñanza universitaria. Pero la adquisición de este estadio, cuando se parte de una formación normativa y unas rutinas prescriptivas, supone un cierto esfuerzo y tiempo, es decir un proceso que ha de comportar una coherencia en el desarrollo de la enseñanza universitaria, partir del análisis de la situación: analizar necesidades, esperanzas, problemas, demandas... Analizar los «problemas profesionales y personales», es decir, partir de éstos. y una metodología de resolución de problemas profesionales.

Desde esta perspectiva, la enseñanza universitaria y su calidad se apoya tanto en la adquisición de conocimientos teóricos y de competencias y ruti-

nas, como en el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica en, sobre y durante la acción, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos,... y eso se consigue en la interacción de las personas. Nadie aprende a conducir únicamente mediante presentaciones. Nadie aprende a reflexionar o a proyectar teóricamente. Muchas de las cosas en la enseñanza universitaria no se enseñan se aprenden. Pongamos a las personas, no tanto en actitud de que les enseñemos sino en situaciones de aprendizaje. Para ello deberemos más que enseñar o formar, crear situaciones y espacios de reflexión y formación.

Si la enseñanza universitaria ha de servir para alguna cosa, es para, en primer lugar, es como revulsivo crítico y ha de intentar proporcionar elementos para superar las situaciones perpetuadoras que se arrastran desde hace mucho tiempo: la alienación profesional, las condiciones de trabajo, la estructura jerárquica... y esto implica, formar en el cambio y para el cambio mediante el rompimiento de tradiciones, inercias e ideologías impuestas; ya que el mundo que nos envuelve se ha hecho cada vez más complejo y las dudas, la falta de certeza y la divergencia sea aspectos consustanciales con los que debe convivir. Así pues, esto implica un cambio en las posturas y en las relaciones, ya que, aislados, se hacen más vulnerables al entorno político, económico y social.

Algunas repercusiones en la universidad y su calidad

A partir del debate y el análisis de la ascendente actualidad en el sistema social y educativo de aspectos anteriores y la realidad de la desregularización, las ideas y prácticas neoliberales y conservadoras, el lenguaje común, el academicismo, los indicadores de rendimiento, la falsa autonomía educativa y el avance del gerencialismo educativo, es necesario establecer un debate en el análisis de las relaciones de poder y en las alternativas de participación.

Partimos de la premisa que delante del discurso neoliberal y del reforzamiento de la experiencia personal y, por tanto, del individualismo y el aislamiento en la profesión educativa que hace que se separe el compromiso y la satisfacción en el trabajo, beneficiando a los que se comprometen poco y facilitando en la universidad que no se sea solidario y se establezcan luchas internas, nos queda confrontarle el discurso y la práctica de la verdadera colaboración y la participación.

Para el debate sobre la calidad de la enseñanza universitaria desearíamos

destacar tres ideas clave a discutir: la existencia o no de un «poder del profesorado y de la comunidad educativa», entendido como la asunción por parte del profesorado y de los implicados en el proceso educativo del control sobre el proceso y organización del trabajo que se lleva a cabo en la universidad, supuestamente devaluado como consecuencia del ordenamiento cada vez mayor y de la fragmentación curricular, del aislamiento en las estructuras organizativas y arquitectónicas, de la organización impuesta y de la rutinización y mecanización laboral. ¿Es posible hacer «más poderosos al profesorado» para aumentar su consideración y estatus profesional y social?

La segunda idea es el cuestionamiento de la universidad tal y como se está estructurando. La organización universitaria tal y como actualmente está concebida de forma piramidal y muy normativa, y, por tanto, es necesario una acción solidaria para desarrollar una nueva cultura organizativa alternativa enmarcada en una nueva práctica educativa y social universitaria.

Se ha avanzado más en el terreno de las ideas y las palabras que en el de las prácticas organizativas alternativas. E incluso parece que hoy día poseemos algunos signos de estancamiento producto de muchos factores: la reforma que provoca ideas gerencialistas, el conformismo, la cultura social dominante, la rentabilidad buscada por las empresas, la desorientación generalizada, el desconcierto intelectual de las Universidades, la división de los académicos con ideas alternativas...

Estas pinceladas aproximativas sólo sirven para situarnos en un debate que pretende la búsqueda de ideas y propuestas que incidan en los problemas genéricos y comunes de la universidad y su calidad. Pero para ello hemos de profundizar para comprender que ocurre ante las especificidades relativas a a los planes de estudio, en las estructuras espaciales como no posibilitadoras de nuevas culturas organizativas, en la participación de todos los implicados en el proceso universitario, en la dinámica y comunicación de los grupos, en la veloz implantación de las nuevas tecnologías de la información, o en el fenómeno medioambiental y multicultural. ¿Qué tipo de universidad queremos para el futuro en una enseñanza democrática y de calidad?

Plantear la calidad de la enseñanza en la universidad es una cuestión ética y de responsabilidad social para evitar caer en la charlatanería, el entrenamiento culturalista y no innovador, la exhibición y la fabulación. Hemos de ir en busca de la calidad, pero su riqueza está en el camino.

Instrumente de măsurare a calității învățământului universitar- predictorii ai formării profesionale a absolvenților

Gabriela Alina Anghel¹

Ana Maria Petrescu²

Abstract

Strategia de dezvoltare globală (Agenda 2030) integrează ca obiectiv global „educația de calitate”, garant al dezvoltării sociale durabile și de promovare a oportunităților de învățare pentru toți. Definim calitatea predării în învățământul superior ca fiind ansamblu de acțiuni didactice proiectate specific, menite să organizeze și să conducă anumite situații de învățare cu scopul formării de competențe profesionale și transversale care să asigure cu succes adaptarea și integrarea profesională. Articolul de față își propune să realizeze un inventar al indicatorilor care măsoară calitatea activităților de predare în învățământul superior și să descrie rolul acestora în desfășurarea procesului de evaluare a calității predării. Inventarul de instrumente care măsoară calitatea predării s-a realizat considerând următoarele direcții de analiză: cultura organizației universitare, personalul didactic, resursele materiale necesare desfășurării procesului de învățământ, managementul actului didactic. Studiul s-a realizat considerând următoarele variabile: creșterea performanțelor universitare, succesul universitar, formarea și dezvoltarea competențelor profesionale și transversale necesare absolvenților pentru integrarea cu succes pe piața muncii, educația centrată pe student, adaptarea procesului de învățământ la noile descoperiri în domeniul științific, adaptabilitatea profesorilor la noile strategii de instruire, colaborarea intercolegială și intersectorială a profesorilor în plan didactic și științific, cu scopul inovării și identificării de bune practici educaționale. Au fost identificate și analizate o serie de

- 1 Associate Professor PhD, Valahia University of Targoviste, Romania, Department of Educational Science, alina.anghel@valahia.ro
- 2 Associate Professor PHD, Valahia University of Targoviste, Romania, Teacher Training Department, ana.petrescu@valahia.ro

instrumente de evaluare a calității educației universitare aplicate în următoarele situații: evaluarea calității actului didactic din perspectiva studenților, evaluarea de către echipa de management a calității acțiunilor realizate de profesorii titulari de disciplină, evaluarea calității acțiunilor de educație universitară realizată de către profesori din perspectivă colegială, evaluarea calității predării din perspectiva documentelor curriculare. Integrarea cu succes pe piața muncii a absolvenților este o măsură a creșterii calității activităților de instruire și de evaluare realizate în timpul formării universitare. A fost considerat următorul algoritm de măsurare a calității predării în învățământul superior: relația dintre cerințele profesorilor și percepțiile studenților, relația dintre specificitatea metodelor de predare și percepția studenților, relația dintre specificul activităților de instruire (predare și învățare) și realizarea sarcinilor de învățare de către studenți, comunicarea între profesori, studenți și anagajatori. Realizarea unui inventar al indicatorilor de calitate a predării poate constitui un preambul în adaptarea procesului de învățământ, cu scopul creșterii calității actului didactic. Calitatea în educația universitară constituie un predictor al creșterii calității actului profesional al viitorilor absolvenți și un precursor al dezvoltării sociale de calitate.

Keywords

Educație de calitate, indicatori ai calității predării, succesul universitar, educație centrată pe student, educație universitară.

1. Introducere

În contextul politicilor educaționale globale, educația de calitate reprezintă un predictor al dezvoltării sociale durabile și sustenabile, un facilitator al creșterii coeziunii sociale și culturale, un liant al consolidării valorilor sociale universale. Potrivit Declarației de la Bologna, universitățile „*îndeplinesc diverse misiuni necesare societății cunoașterii*” (AREA, 2010), „*furnizează servicii educaționale în scopul formării și dezvoltării competențelor profesionale și transversale, facilitează accesul la cunoștințe avansate, stimulează cercetarea și inovarea responsabilă*” (Consiliul Europei, 2007). Politica educațională universitară din spațiul European, (Comisia Europeană, 2022) își concentrează atenția asupra nevoii de realizare a unui proces de învățământ incluziv și conectat la societate prin: creșterea ratei de acces la studiile universitare, creșterea ratei de absolvire în rândul grupurilor dezavantajate și su-

breprezentate, sprijin social, adaptare curriculară, educație centrată pe student, adaptarea practicilor educaționale universitare la nevoile de dezvoltare personală și profesională ale fiecărui student. În acest cadru, semnalăm prezența discursului despre calitate în educația universitară, ca un garant al integrării profesionale și sociale de succes. Inițiativele europene (Comisia Europeană, 2022) în domeniul învățământului superior pun accent pe importanța educației universitare, astfel: *„în realizarea Spațiului European al Educației (SEE) și a Spațiului European de Cercetare (SER), în sinergie cu Spațiul European al Învățământului Superior în formarea unor economii durabile și rezistente și pentru a face societatea noastră mai ecologică, mai incluzivă și mai digitală, oferind europeni cu înaltă calificare cu perspective excelente de angajare și cetățeni implicați care participă la viața democratică - 80% dintre proaspătii absolvenții de studii terțiare din UE obțin un loc de muncă în mai puțin de 3 luni de la absolvire; până în anul 2030, cel puțin 45% din persoanele cu vârste între 25- 34 ani urmează să obțină o diploma de absolvire a învățământului superior”*.

Discursul actanților politici în domeniul educației se concentrează în egală măsură atât asupra dimensiunii *„calitate în educația universitară”* cât și asupra a indicatorilor care o descriu. În acord cu strategia europeană de promovare a calității în educația universitară, în România, instituția care se ocupă de evaluarea, acreditarea și autorizarea temporară a programelor de studii și a instituțiilor de învățământ superior este Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS), membră a Asociației Europene a Agențiilor pentru Asigurarea Calității Învățământului Superior (ENQA), înregistrată în Registrul European pentru Asigurarea Calității Învățământului Superior (EQAR). Dintre atribuțiile acestei instituții menționăm pe cele care vizează formularea și revizuirea periodică, pe baza bunelor practici, a standardelor naționale de referință și a indicatorilor de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul superior. În România sunt 68 de instituții de învățământ superior acreditate ARACIS din care 53 sunt finanțate de la bugetul de stat iar restul sunt instituții cu finanțare din sistemul privat. Conform politicilor educaționale europene în domeniul educației universitare, dimensiunea calității în educație este operaționalizată în funcție de: domeniul de specializare, criteriile, standarde și indicatori de performanță specifici. Lucrarea de față își propune să realizeze un inventar al indicatorilor care măsoară calitatea activităților de predare în învățământul superior și să descrie rolul acestora în desfășurarea procesului

de evaluare a calității predării. Inventarul de instrumente care măsoară calitatea predării s-a realizat considerând următoarele direcții de analiză: cultura organizației universitare, personalul didactic, resursele materiale necesare desfășurării procesului de învățământ, managementul actului didactic. Studiul s-a realizat considerând următoarele variabile: creșterea performanțelor universitare, succesul universitar, formarea și dezvoltarea competențelor profesionale și transversale necesare absolvenților pentru integrarea cu succes pe piața muncii, educația centrată pe student, adaptarea procesului de învățământ la noile descoperiri în domeniul științific, adaptabilitatea profesorilor la noile strategii de instruire, colaborarea intercolegială și intersectorială a profesorilor în plan didactic și științific cu scopul inovării și identificării de bune practici educaționale. Au fost identificate și analizate o serie de instrumente de evaluare a calității educației universitare, aplicate în următoarele situații: evaluarea calității actului didactic din perspectiva studenților, evaluarea de către echipa de management a calității acțiunilor realizate de cadrele didactice, evaluarea colegială a calității acțiunilor de educație universitară.

2. Analiza literaturii existente

Abordat la modul general, conceptul de «calitate în educație» reprezintă „un construct sau un model pedagogic care vizează sistemul de educație, procesul de învățământ, activitatea de predare-învățare-evaluare, proiectarea activității de educație/instruire.” (Cristea, 2008)

Cercetările privind „calitatea educației universitare” interesează numeroși autori care încearcă să ofere cadre explicative dintre cele mai diverse. Preocupările privind cercetarea indicatorilor de măsurare a calității educației (Falch,, Iversen, Nyhus, & Strøm, 2022) apar în special la sfârșitul secolului XX, odată cu apariția clasamentelor mondiale privind universitățile de top din lume, efectuate în funcție de diferite criterii de calitate (Sütőová,, Markulik,, & Šolc,, 2014), (Azma, 2011) (Barani, Azma, & Seyye, 2011) (Grigorieva, Olegovna, Pushkareva, & Scherbakova, 2022) (Sanchez, Espinosa, & Avila, 2022).

Interesul cercetătorilor în domeniul studierii aspectelor ce caracterizează dimensiunea „calitatea în educația universitară” este evidențiat de numeroase publicații științifice Intr-un studiu bibliometric efectuat în luna octombrie

2022, pe baza informațiilor preluate din baza de date Clarivate Analytics, și în urma rafinării publicațiilor în funcție cuvintele cheie din aria „calitate în educația universitară” în perioada 1990-2022, se observă tendința cercetătorilor în studierea acestui subiect din mai multe perspective, cum ar fi:

- evaluarea satisfacției studenților față de educația universitară,
- indicatori de calitate în educația universitară,
- impactul practicilor de management universitar asupra calității în educația universitară,
- modele de cercetare privind educația universitară etc.

La o primă rafinare a articolelor după cuvintele cheie „indicatori de calitate în educația universitară” , „educație de calitate”, „calitatea învățării” și „calitatea predării”, în funcție de anul publicării, se constată o creștere semnificativă a numărului de publicații, în special după anul 2016. În figura de mai jos este redat un tablou al numărului de publicații științifice care integrează producția științifică referitoare la subiectul „calitatea educației universitare”.

Se constată o evoluție constantă a preocupărilor privind cercetarea calității în educație, fapt care se poate asocia pe de o parte cu nevoia de explicare a caracteristicilor educației de calitate, iar pe de altă parte cu nevoia de măsurare a impactului pe care anumite strategii specifice politicilor educaționale globale le au asupra societății, în general și sistemului de educație, în special.

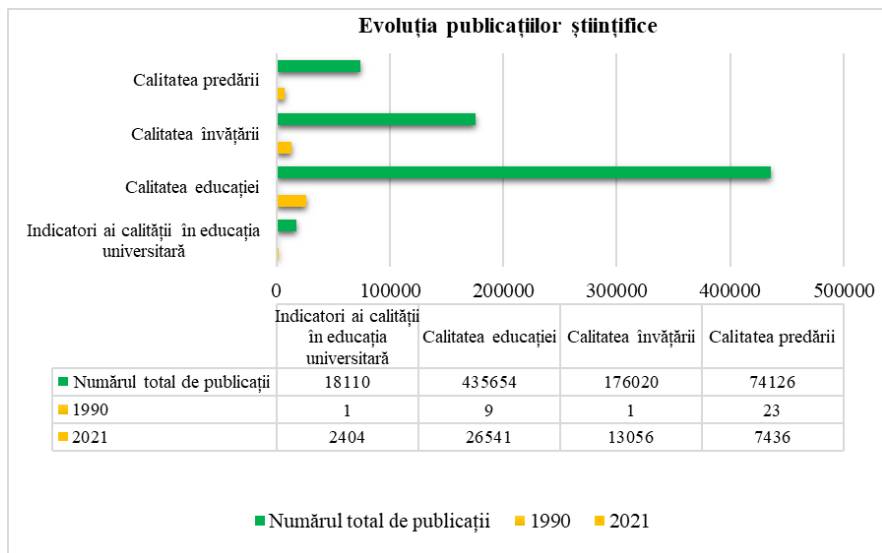


Figura 1. *Evoluția publicațiilor științifice* (Sursa: Clarivate Analytics)

În cele ce urmează va fi prezentată o analiză a publicațiilor științifice, în funcție de conceptele cheie studiate. În urma studiului bibliometric efectuat, se pot observa tendințele asupra cercetării dimensiunii „educație universitară de calitate” (Figura 2). Analiza bibliometrică relevă o preocupare a cercetătorilor în a oferi explicații asupra aspectelor care definesc calitatea în educația universitară, condițiile de asigurare a calității precum și strategiile de cercetare și măsurare a indicatorilor de calitate. Se remarcă, de asemenea, contribuția la producția științifică a articolelor care vizează dimensiunea „condițiilor” care impun un management al calității și preocuparea asupra studierii modului în care anumite variabile ale cercetării pot fi analizate în contextul studierii calității în educație.

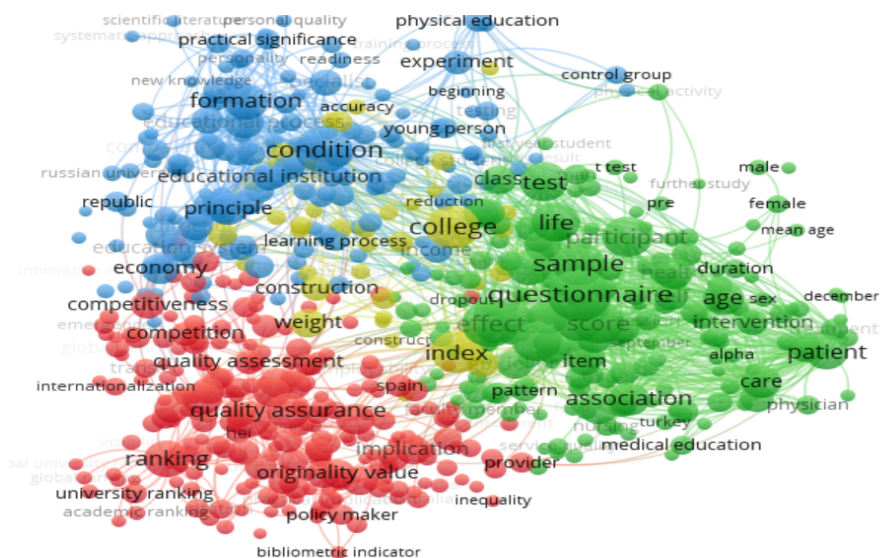


Figura 2. Harta bibliometrică a publicațiilor cu subiectul „educație de calitate”
(Sursa aparține autorilor)

Analizând clusteretele formate ca urmare a sortării publicațiilor furnizate de baza de date Clarivate Analytics, în funcție de sintagma „calitate în educația universitară”, în cazul variabilei „asigurarea calității”, abordarea este realizată considerând valorile organizației, managementul calității, nevoia de proiectare a unor ghiduri care să descrie modul de măsurare a indicatorilor de calitate.

3. Cadrul conceptual și întrebările cercetării.

analiză elocventă a conceptului de calitate a educației în mediul academic, include, în opinia noastră răspunsurile la o serie de întrebări precum: ce reprezintă calitatea în educație, care sunt criteriile pe baza cărora este apreciată, care sunt factorii săi condiționali, există un algoritm procedural menit să conducă la asigurarea calității în educație, respectiv cine evaluează calitatea educației în mediul universitar?

In acord cu legislația din România în domeniul educației, definim „calitatea educației” *ansamblul caracteristicilor unui program de studiu și ale fur-*

nizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite așteptările beneficiarilor precum și standardele de calitate” (Art. 3, Legea 87/2006). În acest cadru, conceptul calității în educație este analizat din mai multe perspective, și anume: al evaluării calității în educație, al asigurării calității în educație, al controlului calității în educație, al îmbunătățirii calității educației. În contextul politicilor educaționale, calitatea în educație reprezintă o prioritate pentru orice furnizor de servicii educaționale și constituie totodată criteriul principal după care se realizează finanțarea din surse publice a educației.

Potrivit legislației existente din România, evaluarea calității educației este supusă unor demersuri de evaluare internă (prin intermediul unor structuri interne, proprii fiecărei instituții de învățământ superior) cât și de evaluare externă (efectuată de entități externe, desemnate să desfășoare acest tip de activitate).

Evaluarea internă a calității educației în universități este realizată de Comisia pentru evaluare și asigurare a calității, comisie cu un caracter permanent și cu o structură distinctă formată din: 1-3 reprezentanți ai corpului profesoral, un reprezentant al studenților, un reprezentant al sindicatului. Această comisie mai poate fi completată cu un reprezentant al angajatorilor și alături al minorităților din rândul studenților sau al corpului profesoral. Responsabilitățile acestei comisii sunt descrise la nivelul activităților de: coordonare a aplicării procedurilor de evaluare și de asigurare a calității, de elaborare a unui raport anual de evaluare internă privind calitatea educației, de elaborare de propuneri privind „îmbunătățirea calității educației”, de efectuare a unor analize comparative interinstituționale privind calitatea educației, în cadrul programelor de studii similare, oferite de alți furnizori de servicii educaționale.

Acțiunile de evaluare externă a calității educației pentru fiecare instituție de învățământ superior acreditată sau în curs de acreditare, în România sunt întreprinse de către Agenția Națională de Evaluare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) care este o instituție publică autonomă, de interes național, cu personalitate juridică și cu buget propriu de venituri și cheltuieli” (Art. 16, alin.1, Legea nr. 87/2006).

Procesul de evaluare a calității educației universitare integrează demersuri de măsurare a unor indicatori de calitate, în funcție de corespondența și relațiile dintre: domenii, criterii, standarde și indicatori de performanță așa cum poate fi observant în figura de mai jos.

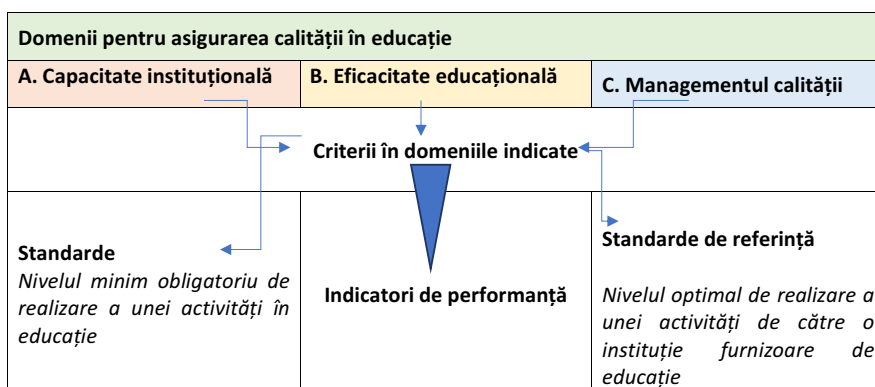


Figura 3. Relațiile ierarhice între domenii, criterii, standarde și indicatori (Sursa: H.G. 915/2017)

Potrivit legislației în vigoare, cerințele privind calitatea serviciilor educaționale se descriu la nivelul standardelor (minimale), standardelor de referință și indicatorilor de performanță. Indicatorii de performanță măsoară gradul de realizare a activităților specifice procesului instructiv-educativ desfășurat în instituția de învățământ superior, în cadrul programelor de studii, conform domeniului de studiu și nivelului de calificare superioară, prin raportare la standardele specifice. Indicatorii de performanță se analizează în funcție de rezultatele preconizate/așteptate și cele obținute/realizate. Acestea pot varia de la un nivel minim acceptat până la un nivel maxim identificat. În conformitate cu legislația din România, fiecare domeniu evaluat (capacitatea instituțională, eficacitatea educațională, managementul calității) se descrie printr-o serie de criterii; acestea sunt analizate prin intermediul standardelor care, la rândul lor, sunt descrise prin intermediul unor indicatori de performanță. În cele ce urmează vom prezenta indicatorii de calitate specifici fiecărei dimensiuni evaluate în instituțiile de învățământ superior din România.

Pentru domeniul „capacitate instituțională” criteriile în funcție de care se evaluează calitatea sunt: existența unui sistem adecvat de conducere și administrare, baza materială și resursele financiare necesare și adecvate funcționării stabile, pe termen scurt și mediu a universității, completarea schemei de personal cu specialiști care să ocupe poziții corespunzătoare pregătirii profesionale.

În domeniul eficacității instituționale, accentul se pune pe calitatea

implementării procesului de învățământ în condițiile respectării principiilor pedagogiei postmoderne, integrarea strategiilor moderne de instruire și de evaluare, adaptarea demersurilor pedagogice la modelul „educație centrată pe student”, proiectarea corectă a rezultatelor învățării corespunzătoare profilului științific de formare, proiectarea și implementarea curriculară prin raportare la domeniu și specializare, în acord cu noile descoperiri științifice, armonizarea planurilor de învățământ prin raportare la noile tendințe de construcție curriculară identificate în universitățile prestigioase din lume, integrarea de conținuturi științifice care să răspundă provocărilor viitorului, adecvarea programelor universitare la specificul calificării profesionale, aprecierea corectă a volumului de muncă al studenților care să faciliteze succesul universitar și performanța academică, adecvarea ofertei educaționale la nevoile sociale, proiectarea demersurilor de evaluare obiectivă și adecvarea metodelor de evaluare a rezultatelor învățării care să măsoare competențele formate, adaptarea proceselor de instruire la nevoile și așteptările studenților, în raport cu propria lor formare, crearea unui mediu educațional favorabil învățării.

În domeniul „managementului calității”, instituțiile de învățământ superior din România au integrate sisteme de evaluare (strategii, structuri, tehnici și operații prin care „instituția demonstrează că își evaluează performanțele de asigurare și îmbunătățire a calității educației și dispune de sisteme de informații care demonstrează rezultatele obținute în învățare și cercetare” (H.G. 915/14.10.2017).

4. Rezultate și discuții privind instrumente de evaluare a calității predării în instituțiile de învățământ superior din România.

Calitatea predării se identifică drept precursor al educației de calitate. Satisfacția studenților în raport cu strategiile de predare reprezintă o măsură a evaluării calității educației. În acest cadru, procedura de evaluare a calității predării prevede aplicarea unor instrumente de evaluare a procesului instructiv-educativ pe tot parcursul programului de formare, care integrează evaluarea indicatorilor privind învățarea și predarea, mediul de învățare și relația acestor demersuri cu cercetarea și inovarea. Activitatea de predare în învățământul superior face trimitere la integrarea și adaptarea metodelor didactice în funcție de rezultatele învățării, la integrarea metodelor moderne

de predare, la strategiile de instruire care valorifică interacțiunea și implicarea activă a studenților, la organizarea coerentă a activităților de: predare, învățare evaluare, la desfășurarea procesului instructiv educativ în context intercultural, la facilitarea cunoașterii științifice în contextul egalității de șanse pentru toți studenții și pe tot parcursul formării. Calitatea predării este direct influențată de condițiile de organizare și dotare a spațiilor de învățământ (săli de cus, de seminar, laboratoare, centre de cercetare) prin raportare la suprafață, volum, starea tehnică, număr total de studenți. Calitatea predării se analizează și în funcție de flexibilizarea demersurilor de instruire, în funcție de categoriile de beneficiari: studenți cu dizabilități, studenți înscriși la programele fără frecvență sau învățământ la distanță, studenți străini, studenți angajați în câmpul muncii în perioada studiilor universitare. Predarea de calitate integrează pe de o parte strategii de predare adaptate la obiectivele programelor de studii și rezultatele așteptate ale învățării iar pe de altă parte adaptarea actului de predare la specificul grupului de formabili și noile cereri științifice. La nivelul învățământului universitar românesc, politicile educaționale au ca obiectiv armonizarea procesului didactic, în funcție de progresul științific. Îmbunătățirea practicilor de predare contribuie semnificativ la creșterea calității actului didactic. În acest sens, la nivelul universităților din România, în structura acestora funcționează centre de analiză și dezvoltare pedagogică, adevărate laboratoare de cercetare și identificare a unor strategii novatoare de predare și învățare, la care participă profesori și studenți, cu scopul identificării bunelor practici educaționale privind calitatea procesului instructiv-educativ. Potrivit legislației actuale în domeniul universitar, în România, indicatorul care măsoară calitatea predării vizează „centrarea pe student a metodelor de predare”. În acest cadru analizăm procesul de predare prin prisma relației de parteneriat dintre student și cadrul didactic, în care ambele părți sunt responsabile pentru atingerea rezultatelor învățării. Pentru un demers coerent al formării, din perspectiva calității educației, în sistemul universitar din România se organizează întâlniri periodice ale cadrelor didactice universitare în grupuri de lucru, cu scopul de a dezbate metodologia predării. Discutarea noilor perspective pedagogice privind abordarea predării reprezintă un preambul al creșterii calității formării și implicit al creșterii calității educației. Predarea de calitate este direct influențată de metodele/strategiile de predare. Standardele de calitate acordă un loc special identificării, în demersul de proiectare curriculară, a metodelor interactive de predare, a celor colaborative de învățare, a strategiilor

experiențiale de învățare, atragând în felul acesta atenția asupra nevoii de realizare a unui învățământ atractiv, interactiv și plăcut studenților, centrat pe valorificarea resurselor cunoașterii științifice în contexte practice, directe. Evaluarea calității educației universitare alocă un loc important atât programelor destinate studenților cu rezultate deosebite cât și studenților cu dificultăți de învățare. Banca Mondială a sprijit în perioada 2017-2022 implementarea la nivelul instituțiilor de învățământ superior din România a Proiectului privind învățământul secundar (ROSE) Schema de granturi pentru universități, proiect ce a avut ca scop principal prevenirea și diminuarea ratei fenomenului de abandon universitar. În acest context au fost implementate strategii de combatere a insuccesului universitar, accentul fiind pus pe activități remediale, ateliere de lucru, activități de coaching și dezvoltare personală a studenților care au dificultăți de învățare. Evaluarea calității educației universitare se axează în mod deosebit pe dimensiunea eficacității procesului de predare-învățare, pe succesul academic și performanța școlară, ca urmare a accesului studenților la resursele de învățare.

Instituțiile de învățământ universitar din România dispun de multiple instrumente de evaluare a calității educației. Acestea sunt proiectate sub forma de chestionare prin intermediul cărora se poate măsura nivelul satisfacției, respectiv al importanței percepute de către toate structurile organizaționale (grupul de studenți, echipa de management, grupul de profesori) asupra calității activităților cu scop educațional. În acest sens, universitățile organizează semestrial sesiuni de evaluare de către studenți a cadrelor didactice. Colectarea datelor se realizează prin intermediul unei baze de date bazată pe chestionar structurat, autoadministrat, de tip electronic. Distribuția chestionarelor se face imediat după ce s-a încheiat activitatea de predare a fiecărei discipline, la sfârșitul fiecărui semestru.

Politica de calitate în educație are ca obiectiv identificarea nivelurilor de satisfacție percepută de studenți față de actul didactic specific fiecărei discipline parcurse. Criteriile de evaluare din cadrul chestionarului privind evaluarea activității didactice de către studenți vizează pe de o parte evaluarea la nivel de proces de învățământ iar pe de altă parte evaluarea personalității cadrului didactic titular de disciplină. De asemenea, sunt supuse procesului de evaluare de către studenți calitatea condițiilor de desfășurare a activității didactice și este încurajată exprimarea opiniilor studenților, privind aprecierile și recomandările referitoare la îmbunătățirea actului didactic.

Potrivit instrumentului de evaluare a activității didactice de către studenți,

aplicabil în Universitatea «Valahia» din Târgoviște, sunt identificabili următorii descriptorii:

- atractivitatea cursului,
- claritatea obiectivelor cursului,
- structura logică a cursului,
- gradul de diferențiere față de alte cursuri,
- clarificarea noțiunilor teoretice prin exemplele prezentate,
- atractivitatea activității aplicative,
- gradul în care aplicațiile contribuie la înțelegerea conținuturilor predate la curs,
- gradul de diferențiere a aplicațiilor față de aplicațiile altor cursuri,
- gradul în care aparatura și dispozitivele utilizate contribuie la realizarea scopului aplicațiilor,
- disponibilitatea suporturilor de curs și a materialului bibliografic prevăzut în programa analitică,
- existența și utilizarea materialelor și mijloacelor moderne de predare,
- dotarea cu mobilier și aparatură necesară pentru desfășurarea procesului de învățământ în bune condiții,
- ergonomia sălii.

În ceea ce privește personalitatea cadrului didactic, descriptorii vizează următoarele variabile:

- accesibilitatea limbajului cadrului didactic prin utilizarea de explicații exemple și demonstrații concludente,
- abilitatea de a stimula interesul studenților sau cursanților pentru a se exprima liber,
- utilizarea eficace a timpului rezervat disciplinei,
- disponibilitatea de a oferi consultații studenților utilizarea utilizarea eficace a timpului rezervat activității aplicative
- respectarea criteriilor de evaluare a studenților și asigurarea transparenței acestor criterii,
- gradul în care pe durata aplicațiilor este asigurată îndrumarea din partea cadrului didactic,
- gradul în care modul de comunicare suscită interesul studenților pentru conținutul aplicațiilor,

- obiectivitatea notării studenților la aplicații.

Un alt instrument de evaluare a calității în educația universitară este chestionarul de evaluare colegială, care integrează variabile ce descriu rolul cadrului didactic în învățământul superior. În cele ce urmează vom enumera principalele criterii de evaluare regăsite în acest instrument de evaluare aplicabil în cadrul Universității «Valahia» din Târgoviște. Măsurarea acestora se realizează prin intermediul unei scale mărginite de tip Likert, cu 5 trepte unde 1 reprezintă nivelul cel mai de jos iar 5 reprezintă nivelul cel mai de sus. Criteriile de evaluare prevăzute în cadrul chestionarului de evaluare colegială sunt următoarele:

- utilizarea în activitatea didactică a unor elemente teoretice și practice actuale;
- susținerea integrală și eficientă a activităților didactice prevăzută în statul de funcțiuni în fișa disciplinei și în orar,
- utilizarea metodelor și tehnicilor moderne de transmitere a cunoștințelor de către cursanți,
- calitatea activității de cercetare originalitatea rigoarea teoretică logică și sau metodologică,
- gradul de implicare în activitățile cu caracter științific,
- contribuția și implicarea în atingerea obiectivelor departamentului facultății și universității,
- calitatea activității tutoriale a cadrului didactic, capacitatea de lucru în echipă,
- gradul de recunoaștere profesională,
- ținuta și comportamentul profesional în comunitatea academică și în afara acesteia.

Chestionarul de evaluare de către management se completează de către directorul departamentului respectiv pentru fiecare cadru didactic universitar din structura academică pe care acesta îl conduce. Acest chestionar vizează măsurarea unor criterii prin intermediul unei scale mărginite de tip Likert, pe un interval de apreciere situat între 1 și 5, unde 1 reprezintă nivelul cel mai scăzut iar 5 reprezintă nivelul cel mai ridicat. Evaluarea de către management a prestației cadrelor didactice este efectuată la sfârșitul anului universitar, o singură dată pe an și vizează următoarele criterii:

- gradul de implicare în activitățile cu caracterul didactic,
- gradul de implicare în activitățile de cercetare,
- gradul de implicare în relațiile cu mediul social economic și cultural,
- gradul de interacțiune și comunicare cu membrii departamentului,
- gradul de recunoaștere profesională la nivel național, gradul de recunoaștere profesională la nivel internațional,
- impactul activității cadrului didactic evaluat asupra dezvoltării departamentului,
- modul de comunicare cu studenții,
- activitatea tutorială a cadrului didactic evaluat,
- profilul moral al cadrului didactic evaluat.

În urma evaluării tuturor criteriilor se obține un punctaj care corespunde unui nivel de calificativ care, în funcție de scorul obținut, poate varia de la insuficient la suficient, bine sau foarte bine. Scorurile obținute de către fiecare cadru didactic, atât în urma evaluării activității didactice de către studenți cât și în urma evaluării de către management și respectiv de către colegii săi sunt comunicate de către directorul de departament fiecărui cadru didactic, în mod confidențial. Cu acest prilej, sunt discutate și analizate perspectivele de îmbunătățire a demersurilor acționale și intervenționale ale cadrului didactic evaluat.

5. Concluzii

Evaluarea calității în educația universitară analizează standarde și măsoară o serie de indicatori caracteristici procesului instructiv-educativ implementat în universitatea evaluată. Indicatorii de performanță în universitățile din România sunt aceiași atât pentru instituțiile de învățământ acreditate cât și pe pentru cele aflate în curs de acreditare, de stat sau particulare.

Instrumentele de evaluare a calității în educația universitară se aplică în toate universitățile din România. Structura variabilelor de cercetare asupra satisfacției beneficiarilor (chestionarul de satisfacție a activității didactice de către studenți) și a cadrelor didactice (chestionarul de evaluare colegială, chestionar de management) adoptă, la nivel național, o proiecție asemănătoare. Îndeplinirea standardelor de calitate în educația universitară reprezintă o condiție a funcționării instituției de învățământ superior. Standardele și li-

niile directe pentru asigurarea calității în învățământul superior sunt obligatorii pentru toate instituțiile de învățământ universitar din România. Evaluarea calității educației în învățământul superior se realizează atât prin intermediul structurilor interne proprii fiecărei instituții de învățământ superior cât și prin intermediul structurilor externe care au ca sarcină evaluarea calității educației universitare și acreditarea instituțiilor de învățământ superior din România, pe criterii de îndeplinire a standardelor de calitate. Obiectivul principal al tuturor acțiunilor de evaluare internă și externă întreprinse în mod sistematic la nivelul unei instituții de învățământ superior îl reprezintă îmbunătățirea calității educației în instituția evaluată.

A comparative analysis related to teachers' and students' perceptions concerning the quality of the educational process in the academic environment

Ancuța Santi, Laura Monica Gorghiu, Gabriel Gorghiu

Abstract

Compared to any other sector of activity, high quality standards represent an internal target of an organization, but also the guarantor of performance and qualitative services offered for its clients. In this sense, *quality in education* designs a set of practices, principles, norms, values, conducts, actions, oriented towards performance, towards obtaining optimal results and satisfying the beneficiaries needs and expectations. Quality in education must aim at the continuous growth and improvement of specific indicators, in relation to labor market and societal changes, requirements and community needs.

In higher education institutions, quality management represents a process that take into consideration several qualitative components: educational process, scientific research, culture of quality – as an intrinsic dimension of the organization. The academic climate, curriculum, communication and interpersonal relations, the way in which educational policies and strategies are understood and implemented, the offered services, the various professional opportunities and contexts in which developed skills can be capitalized, also the efficient management based on transparency and equity, are interdependent factors that ensure the achievement of high quality standards.

As general perspective, higher education institutions must comply with high requirements, in terms of provided services, in relation to national and international policies and strategies, according to the standards of the *Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education (ARACIS)*, which periodically evaluates their activity, through a process of accreditation, guaranteeing in this way the quality of the educational process.

Seen from the beneficiaries' point of view, the quality of education in universities refers to the fulfillment of their expectations, needs and interests, correlated with the values that guiding the training process. For

students, the processes and mechanisms that facilitate learning are important, mostly those that stimulate and motivate them, able to make important steps for discovering and self-developing. For teachers, the barometer of the quality of their work and the factor that generates satisfaction in relation to the work input, is quantified in results, involvement and enthusiasm, joy of sharing and students' development supporting. Taking into account the abovementioned issues, it was interesting to investigate the teachers' and students' perceptions regarding the variables that influence the quality of education in the academic environment, but also to identify points of convergence and optimal solutions that meet their current and future needs, as promoters of the culture of quality in Valahia University community.

Keywords

Quality, educational process, teachers, students' perceptions, academic environment.

Introduction

Quality in education is not only an aspiration of the educational institution, but a complex, continuous and necessary process. In the current social, economic, cultural context, higher education institutions are concerned with the quality of the programs offered to students, adapting and improving them permanently, in accordance with the needs of the beneficiaries and the requirements of the labor market, are concerned also with the factors and conditions that influence the educational process, with the view to create opportunities in which solid professional skills, applicable in various contexts of life are capitalized and developed. Quality in education represents a key element both for today and for tomorrow specialists – the pillar of the society in the future.

In a collective initiative of the member states of the European Union regarding the achievement of a common vision on education, the European Education Area (EEA) defines quality assurance in education as a systematic approach to review the educational offer, with the aim of maintaining and improve its quality, equity and efficiency. This process includes school self-evaluation, evaluation of school managers, teachers, students, as well as external evaluation (<https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/quality-assurance>).

In the Romanian education system, ensuring the quality of education at academic level represents a process regulated by the Government Emergency Ordinance no. 75/2005 concerning the quality of education. According to article 3, paragraph (1) of this document, “the quality of education is the set of characteristics of a study program and its provider, through which the expectations of the beneficiaries, as well as the quality standards, are met”, and according to art. 5, paragraph (1), “the quality of education is a permanent priority for any organization providing education, as well as for its employees”. In art. 7, paragraph (1) and paragraph (2), it is stated that “ensuring the quality of education is mainly focused on results. The results are expressed in knowledge, skills, values and attitudes, which are obtained by completing and absolving a level of education or study program”.

Through the quality of its activity, education providers must satisfy public trust, and education must assert itself as a public good (art. 5, paragraph (3)). The policies for ensuring the quality of Romanian education are permanently correlated with the actions promoted at international level, as it is mentioned in art. 5, paragraph (4) of the same document.

Starting with 2005, the Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education (ARACIS) has been set up in Romania (art. 14, paragraph (1) of the Government Emergency Ordinance no. 75/2005) – an autonomous public institution of national interest, with legal personality and its own income and expenditure budget, which periodically evaluates and accredits the study programs of the education provider, guaranteeing the fulfillment of the high quality standards of a higher education institution. Thus, the role of universities in training specialists for the society of the future is a major one: to share knowledge and expertise, to develop skills and attitudes, to research and innovate, to train responsible and engaged citizens in the society.

Review of existing literature

Quality in education is a multifaceted and complex process (Kundu, 2017), which includes the quality of the curriculum, the quality of teacher training, the methods used by the teachers, the students' results, the involvement of auxiliary teaching staff, spaces and equipment, partnerships developed with other relevant institutions etc. – therefore it is difficult to measure from a

certain perspective. Anyway, quality in education implies the obtaining of valuable results, at high standards, by meeting the needs and expectations of the education beneficiaries (Dogaru, 2011, p. 3).

In this respect, Cristea (2008) talks about *quality in education* and *quality education* as being complementary, interacting in a relation of interdependence. *Quality in education* defines the ability of the education system and educational process to fulfill, at higher parameters, their general objective and functions (training-development of the personality of those educated, for optimal social integration in cultural, professional and civic terms), designed at the level of education policy (Cristea, 2008, p. 107). Quality in education must be built at the level of an open, multidimensional conceptual model, which allows evaluation based on pedagogical, but also social criteria (cultural, civic/political, economic, community) (Cristea, 2008, p. 108). *Quality education* is designed as innovative education and has as its theoretical and methodological foundation the curriculum paradigm, affirmed at the level of postmodern pedagogy (Cristea, 2008, p. 109).

Brockerhoff, Huisman & Laufer (2015) describe the quality in education as a process that can be viewed from two perspectives: at the individual level (educational beneficiaries and actors) and at the organizational level (educational institutions).

The concept of *quality culture* can also be found in the specialized literature (EUA, 2006). In higher education, quality culture refers to the shared values and assumed responsibility of all members of an academic community, in terms of achieving quality standards in that institution. This term is related to quality management and quality assurance in universities and combines two dimensions:

- the cultural and psychological dimension – refers to values, beliefs, expectations and commitment assumed by all individuals, in order to improve the quality in the organization (university ethos);
- the structural and managerial dimension – considers the processes and activities that support quality improvement, as well as the coordination and leadership of those involved in quality improvement.

Thus, the first dimension refers to the staff of the institution, the second to the institution itself, but the two components must coexist and act synergistically.

The quality of the educational process (teaching-learning-evaluation) represents an important dimension of the quality in education. In order to improve the quality of teaching, teachers must think, constantly reflect, analyze, evaluate their work and try to achieve it at the highest possible standards (Ha-seena & Mohammed, 2015).

Conceptual framework and research questions

The quality of the educational process, from the beneficiaries' perspective - the students -, involves satisfying their needs, interests and expectations, motivating and supporting them, facilitating the process of learning and personal and professional development.

In order to evaluate the quality of the educational process at Valahia University of Târgoviște, the present study aims to operationalize this concept in terms, such as: academic conduct of teaching staff, involvement in solving university tasks, university professionalism, academic success of students/performance, practices of improving academic quality.

The purpose of this research is to produce a comparative analysis of the students' and teaching staff perception regarding certain processes that determine the quality of education in the university environment. In this respect, the research questions are:

- *What are the students' expectations related to the teachers' academic conduct?*
- *What is the teachers' perception of the effectiveness of their own educational activity?*
- *To what extent do students and teachers have the same perception of university professionalism?*
- *What are the attitudes and behaviors expected by students and offered by teachers that can contribute to the increasing of the quality of university education?*

Method: participants and data sources

In order to investigate the students' and teachers' opinion related to the quality of education in the academic environment, focused on performance and effective professional conduct, at the level of the Valahia University of Târgoviște academic community, 2 questionnaires were developed and administered to a sample of 100 students and 85 teachers respectively.

The student questionnaire was administered online. The student sample was randomly selected and contains a representative number of 100 students enrolled in various. Figure 1 and figure 2 illustrate several issues related to the students' background.

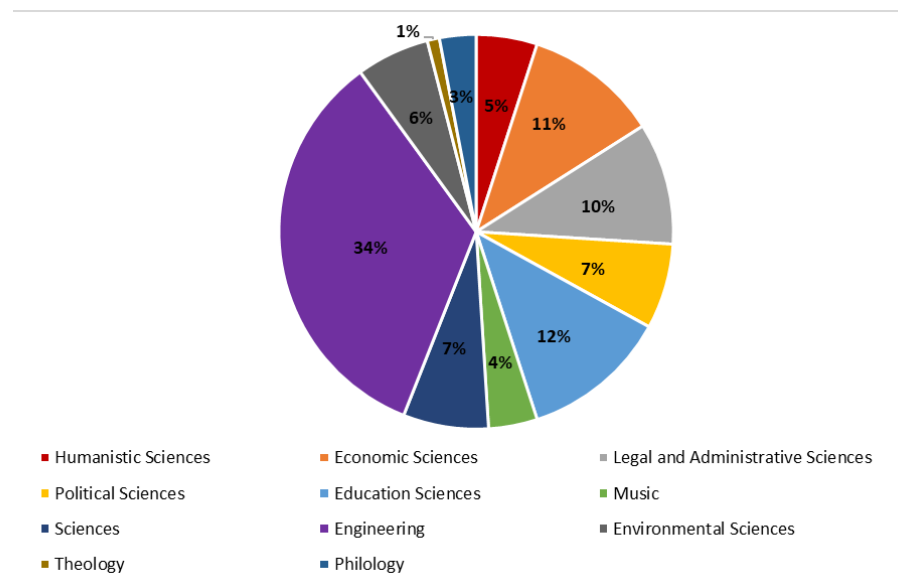


Fig. 1. Structure of the interviewed group (students) – distribution according to the faculty in which the respondents are enrolled

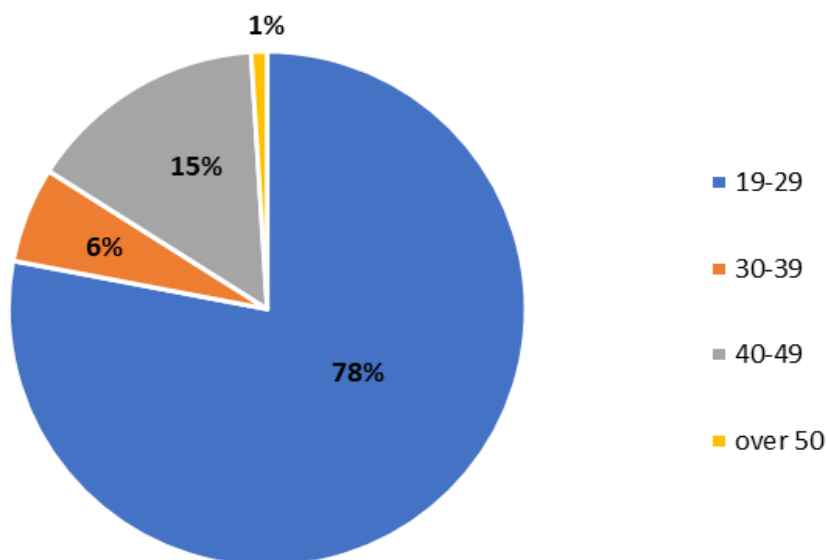


Fig. 2. Structure of the interviewed group (students) – distribution of their age

From a structural perspective, the questionnaire consisted of 11 items, 10 of them being closed-ended, with predetermined responses, and one item (Item 4) requires a free response. At the end of the questionnaire, spaces were set up for respondents' identification data, related to age and field of study.

The teacher questionnaire was administered online. The sample of the population investigated by the questionnaire was constituted by 85 full teachers of Valahia University of Targoviste. Figure 3 illustrates the provenience (working faculty) of the interviewed teachers,

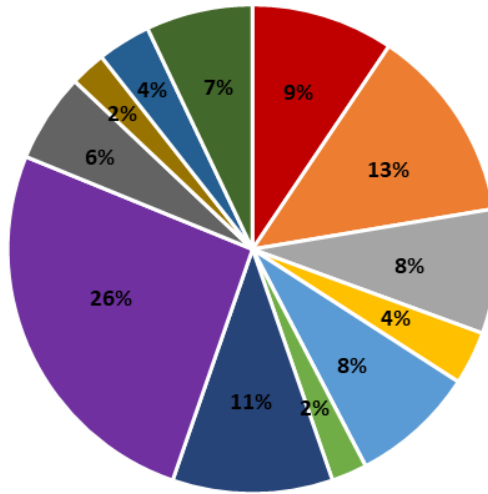


Fig. 3. Structure of the interviewed group (teachers) – distribution according to the field in which the respondents work

The questionnaire addressed to teachers was composed of 10 items, eight of them being closed-ended predetermined answers, two items requiring a free response. At the end of the questionnaire, spaces were set up for respondents' identification data, relating to age, length of teaching experience (years) and field of activity. Figure 4 and figure 5 show the aspects related to the age of the teachers and their length (years) of teaching experience.

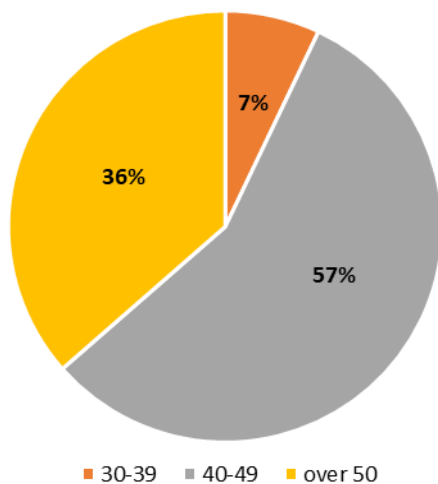


Fig. 4. Structure of the interviewed group (teachers) – distribution of their age

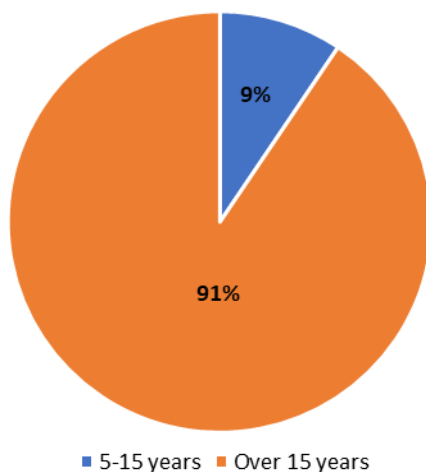


Fig. 5. Structure of the interviewed group (teachers) – distribution according to the length of service

Findings/results

The first item of the questionnaire asked the respondents to rate on a scale of 1 to 5 (where 1 – the least important, 5 – the most important) a number of characteristics, such as: honesty, knowing of own limits, continuous self-evaluation of the teaching approach, assumption of teaching tasks and gui-

dance of students, proactive attitude, effectiveness of involvement in university activities – all in relation to their importance in the academic conduct of teachers and for the successful completion of university tasks.

Figure 6 shows how students ranked the effectiveness of the involvement in academic activities (in the first place), followed by honesty, and assuming the teaching tasks and guidance of students.

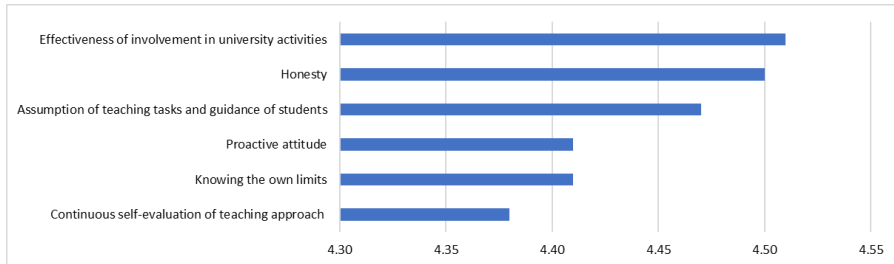


Fig. 6. Student assessment of important characteristics to academic conduct and successful completion of academic tasks

In the questionnaire addressed to university teachers, the first item aimed at identifying their opinion related to the importance attributed to the following characteristics concerning the academic conduct and successful accomplishment of university tasks: honesty, knowledge of one's own limits, continuous self-evaluation, assumption of the tasks stipulated in the job description, autonomy in the teaching demarche, proactive attitude, efficiency of involvement in academic activities, effectiveness of the work carried out within the department. As results, teachers rated honesty as the most important characteristic for academic conduct and for the successful accomplishment of academic tasks (figure 7). Then, the respondents ranked the assumption of the tasks included in the job description, followed by the efficiency of involvement in academic activities and the proactive attitude. The autonomy in the teaching demarche was situated in the last position of the hierarchy established by teachers.

It is important to underline that honesty represents a fundamental value both for teachers and students.

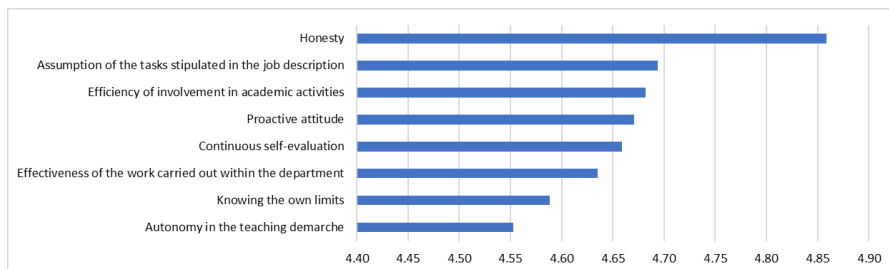


Fig. 7. Important characteristics in academic conduct and successful accomplishment of academic tasks, according to interviewed teachers

The second item in the student questionnaire aimed to identify the students' views on the extent to which teachers demonstrate a range of attitudes and behaviors that lead to a quality educational process. Figure 8 shows that respondents considered very important for the teachers to communicate effectively with students (56%), to respect deadlines (54%) and to avoid conflict of interest (52%). They think that communication effectively with other people in the university (50%) is important, but also the concerns about the effectiveness of the teaching activities considering the students' feedback on a frequent basis (50%). Students rated positively the teachers' attitudes and behaviors and their effectiveness in the educational process.

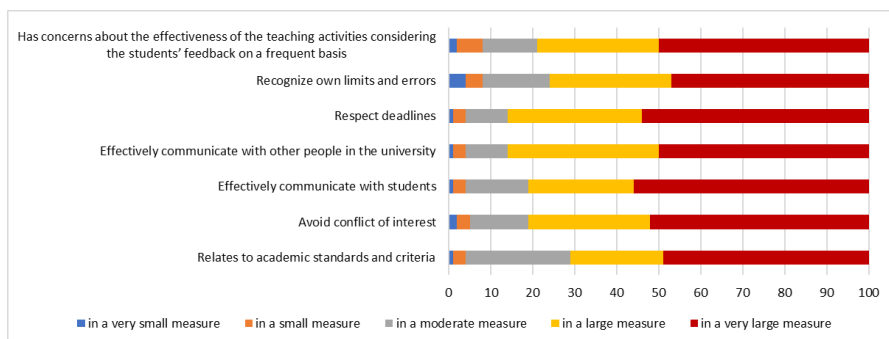


Fig. 8. Teachers' attitudes and behaviors as perceived by students

The second item of the questionnaire dedicated to teachers asked them to evaluate several behavioral and attitudinal approaches in relation to their personal involvement in solving academic tasks. In this respect, figure 9 il-

illustrates that most respondents claimed the reflection on the effectiveness of their own teaching activity (in a very large measure), followed by avoiding conflict of interest. Teachers also stipulated that they relate to academic standards and criteria and take responsibility for their mistakes.

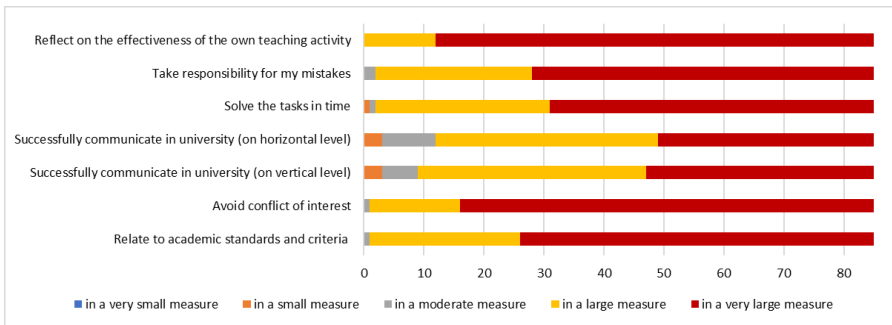


Fig. 9. Behavioral and attitudinal approaches involved in solving academic tasks, as perceived by teachers (self-assessment)

In order to assess students' level of satisfaction related to the professional conduct of the university teaching staff, in the third item, the respondents were asked to rate some specific characteristics: objectivity, honesty, avoidance of conflict of interest, transparency, professionalism, integrity, professional autonomy and proactive attitude. Thus, as shown in figure 10, 71% of the respondents highly value the professionalism of their teachers, 64% of the students value the honesty of teachers, and 60% of the respondents highly value the proactive attitude of the teachers. The other dimensions of effective professional conduct also have high values in students' perception. Those results confirm a high level of student satisfaction with the professional conduct of teachers at Valahia University of Targoviste.

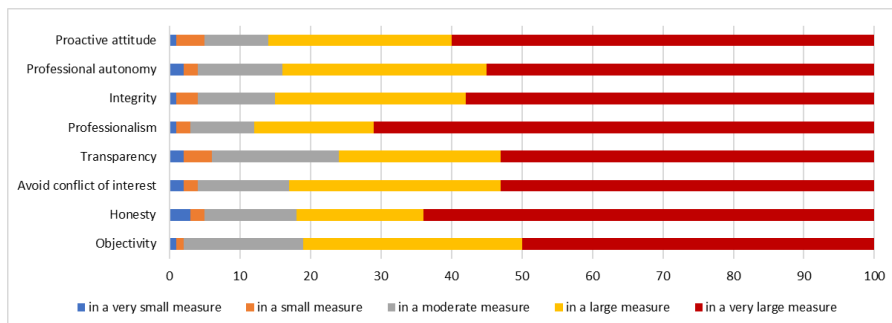


Fig. 10. Students' assessments of the professional conduct of university teaching staff

Satisfaction related to the professional conduct of university teaching staff is one of the factors that can contribute to the increasing of the quality of academic work. In the questionnaire addressed to teachers, several aspects that influence the creation of a positive academic environment are reported: objectivity, honesty, avoidance of conflict of interest, transparency, professionalism, integrity, professional autonomy, proactive attitude. Figure 11 illustrates the factors that teachers perceive as correlating with the job satisfaction. Teachers' responses are very varied: professionalism, integrity, professional autonomy and avoidance of conflict of interest are highly valued.

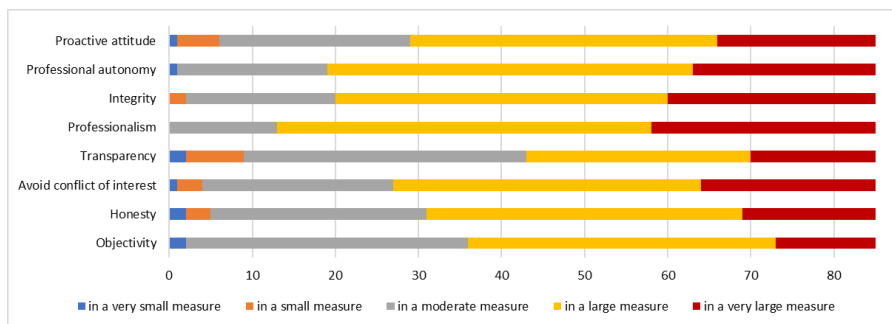


Fig. 11. Satisfaction related to the professional conduct of university teaching staff

The next item in the student questionnaire aimed to identify how students understand and relate to the term "*academic professionalism*". This was an open-ended item, and each respondent assigned three terms to the given concept. The obtained responses, in order of frequency of occurrence, indi-

cate the following: students most often associate the term “*academic professionalism*” with *integrity, honesty, commitment, objectivity, expertise, fairness* and *professionalism*. Students also consider that academic professionalism implies a number of psycho-pedagogical competences, such as: *good teacher, communication, understanding, dedication, seriousness, respect, transparency, experience, performance, responsibility* or *feedback*.

Teachers’ responses to the same open-ended item show that they associate “*academic professionalism*” with the terms: *specialist skills/academic preparation, academic integrity, honesty, objectivity, commitment, self-improvement* and *knowledge*. Among the psycho-pedagogical competences, teachers consider that academic professionalism implies *vocation, dedication/dedication, being a good teacher*, but also *responsibility, ethics, fairness, creativity and innovation, performance, quality, scientific training, study/research, communication, encouragement, understanding, cooperation, enthusiasm/passion, openness to new things, balance, character, efficiency, academic standards, professionalism, academic conduct/attitude*.

The comparative analysis of the answers given to this question by students and teachers shows that both categories equally appreciate that *academic professionalism* means *integrity, honesty, commitment, objectivity, fairness, responsibility* (attributes related to ethics and academic integrity), but also *specialist skills, academic preparation, knowledge, professionalism* (epistemic authority), as well as psycho-pedagogical skills: *good pedagogy, vocation, dedication, understanding, creativity. Quality, performance, efficiency, and academic conduct* are also among the common responses of students and teachers.

From this analysis it appears that students’ needs are related to the formative (didactic) component, but also to the human (social) component; they have expectations related to professionalism, competence and dedication of teachers, but also to understanding, communication, empathy.

To identify the students’ perceptions of the factors that contribute to academic success, respondents were asked to rate on a scale of 1 to 5 (where 1 – least important, 5 – most important) a number of characteristics of an effective instructional process. Figure 12 illustrate their answers - thus, the most important factor, in the students’ perception, summarizes the characteristics of the educational demarche: clear curriculum, safe, orderly, organized learning environment. As very important for the respondents, in achieving academic success, are appropriate instructional methods, but also the

implementation of educational policies at institutional level (materialized in effective educational practices). Adapting instruction to the age-specific characteristics of students is also a requirement for effective teaching, according to the respondents, ranking also the regulation of learning through continuous assessment as last in the hierarchy of factors that contribute to academic success.

This table of factors that contribute to academic success reflects the level of expectations and needs of students in relation to the competences of the teaching staff needed to achieve a quality instructional-educational process in higher education.

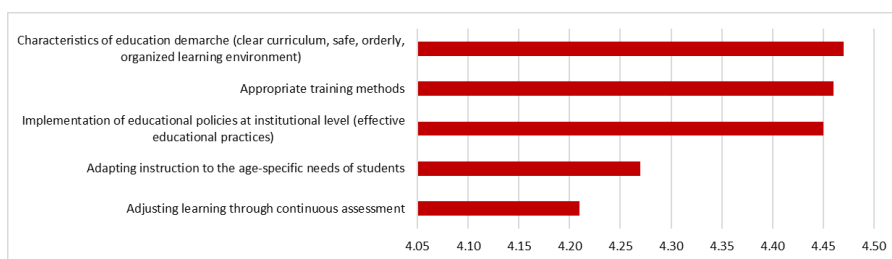


Fig. 12. Students' perception of the characteristics of an effective training process

In relation to the importance of students' academic success, a series of characteristics of effective instruction were predefined in the teacher questionnaire, which respondents rated according to their perceived importance. Figure 13 shows the respondents' choices, so in their perception the most important are the appropriate training methods, but also the policy of the educational demarche (clear curriculum, safe, orderly, organized learning environment).

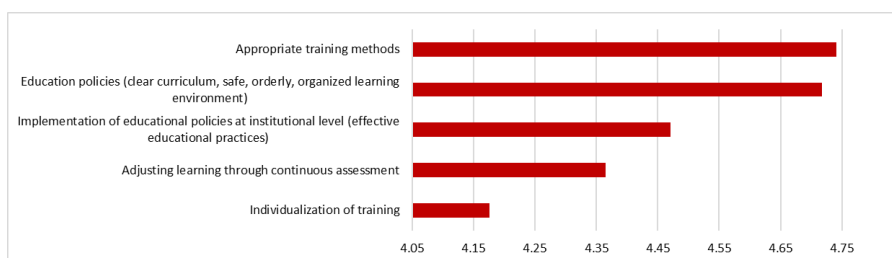


Fig. 13. Characteristics of an effective training process as perceived by teachers

The common element between students' and teachers' perceptions of factors that facilitate the success is the use of appropriate instructional methods.

The next item of the questionnaire examines how students relate to the practices of teachers to increase the academic quality. The respondents were asked to allocate 100 points to the proposed actions, function of its considered importance. Figure 14 shows that, in the students' perception, the most important variable contributing to the increase of academic quality is the concern shown by teachers for the effectiveness of their own work and the improvement of the teaching components (reflective, competent teacher and concerned with his/her continuous professional development); in second place, the students ranked the compliance with procedures and regulations (fair, honest teacher with exemplary ethical and moral conduct). In the last place, students ordered the respect for the culture and mission of the university organization, which indicates that academic performance is more dependent on the professional qualities and competences of teachers and their compliance with the application of rules in the educational environment.

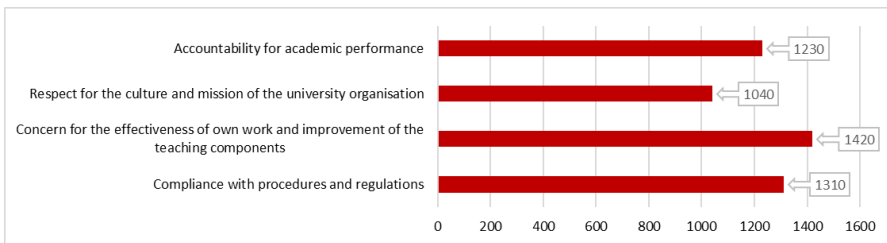


Fig. 14. Students' perceptions of the practices adopted by teaching staff, with a role in increasing academic quality

In order to identify the practices used by teachers to increase the academic quality and their perceived effectiveness, respondents were asked to distribute 100 points among the options presented, function of its considered importance. Figure 15 illustrates that teachers gave a very high value to self-evaluation and to the improvement of the teaching components, which indicates their concern for their own continuous development and for improving the quality of their teaching.

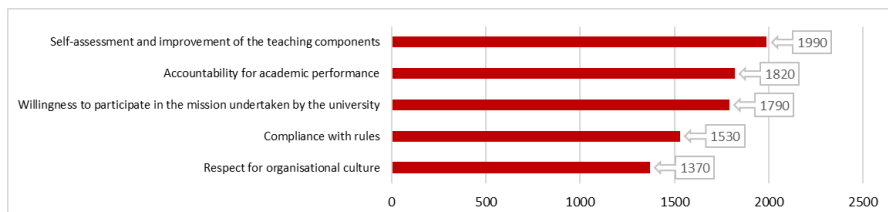


Fig. 15. Professional practices used by teachers to increase academic quality

The next item in the student questionnaire aimed to identify professional practices used by teachers that can contribute to the increasing of the academic performance and success. Respondents were asked to assign values to the given alternatives (summarizing 100 points) according to their perceived importance. Figure 16 shows the students' options: they attributed increased importance to reviewing and evaluating of syllabus by consulting students, and to the need for student support services (counselling, mentoring, tutoring/coaching). The top two ranked options reflect the students' need and desire to be actively involved in academic life, to be consulted and to be supported and mentored. Effective communication and teacher-student interaction are the coordinates of quality in higher education.

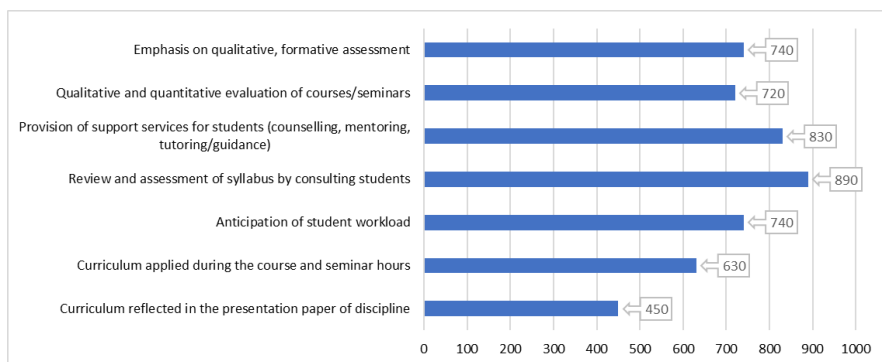


Fig. 16. Students' perceptions of the professional practices used by teachers that play a role in increasing academic performance and achieving success

The same item asked teachers to distribute 100 points to professional practices that contribute to the increase of academic performance and student success. In figure 17, it can be seen that in the opinion of teachers, pro-

viding support services to students (counseling, mentoring, tutoring/coaching) plays the most important role in increasing the academic performance for students' success. Thus, the surveyed teachers are aware of the various roles that the effective teaching environment (in line with the paradigm of student-centered education) has to fulfil, in order to increase the effectiveness of their work, as well as the students' results, as an important condition for the achievement of quality, high-performance, modern education. The teachers considered that reviewing and evaluating curricula with the help of students is the least important professional practice for increasing academic performance and for achieving student success, even the students mentioned that issue in the first place.

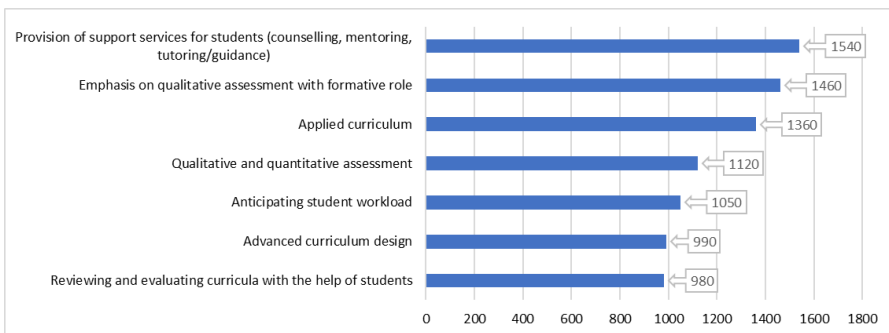


Fig. 17. Professional practices used by teachers to increase academic performance and student success

Discussion

From the analysis of the answers of the interviewed people, the following aspects emerge:

- students appreciate the professionalism of the teaching staff, identify attitudes and behaviors associated with it, being satisfied with the professional conduct of their teachers;
- students want to be more engaged in activities that contribute to the increasing of quality with the view to achieve academic success;
- both the university teaching staff and the surveyed students believe that honesty represents the most important characteristic of the academic conduct of the teaching staff;

- students appreciate that their teachers communicate effectively, respect established deadlines and avoid conflict of interests;
- teaching staff claim that they reflect on the effectiveness of their own activity, avoid conflict of interests and respect the academic standards and criteria;
- related to satisfaction in relation to the professional conduct of university teaching staff, students value professionalism, honesty and proactive attitude, while teaching staff value professionalism, integrity and professional autonomy;
- both students and teachers appreciate that university professionalism means integrity, honesty, involvement, objectivity, fairness, responsibility, but also specialized skills, academic training, knowledge, professionalism, as well as psycho-pedagogical skills: good pedagogue, vocation, dedication, understanding, creativity. Quality, performance, efficiency, academic conduct are also included among the common responses of students and teachers;
- among the factors that contribute to the achievement of academic success, students and teachers consider very important the characteristics of the educational demarche (given curriculum, safe, orderly, organized learning environment), appropriate training methods, as well as the implementation of educational policies at the institutional level (effective educational practices);
- in order to increase the academic quality, students and teaching staff appreciate as very important: the preoccupation of teaching staff related to the effectiveness of their own activity, and the improvement of the didactic component (self-evaluation and improvement of the didactic component), and accountability in relation to academic performance;
- among the professional practices that contribute to the increasing of academic performance and achieving success by students, both surveyed categories (teaching staff and students) believe that providing support services for students (counseling, mentoring, tutoring/guidance) is very important; students also value their involvement/consultation in the review and evaluation process of study programs, while teachers emphasize the qualitative evaluation having a formative role.

Conclusions

Education is clearly one key for development, for social and individual evolution, and the *culture of quality* in the academic environment represents a mission that must be assumed and achieved by all the actors involved.

The quality of teaching activity (teaching process and scientific research) is, along with the quality of university management, one of the fundamental components, but also an indicator of a good institutional organization, and its orientation towards performance results and excellence.

Quality culture in the university environment means sharing and assuming the same values and principles by members of the academic body, contributing to the success and development of the organization. That must represent a strategic priority for the university education achieved at high standards, at the European level.

The quality of education in the academic environment is dependent on a number of variables: the quality of the educational process, reflected in the way it responds to the specific educational and professional training needs of students, as well as the needs of the social and economic development of the community; the achievement of those desired high quality standards, aligned with the practices and standards of European higher education institutions; assuming responsibility and increasing the degree of the involvement of the entire staff of the institution in achieving the academic objectives; effective organizational communication at all hierarchical levels, both horizontally and vertically; an open, responsive and reflective management; research and innovation; compliance with norms, values, rules of ethical and moral conduct by members of the academic community, students, teaching staff and also auxiliary teaching staff etc.

Personal and professional satisfaction represents an important indicator of the success and quality of the activity carried out, closely related to the motivation and involvement of individuals. Any institution that values its own human resource must take those aspects into account, knowing the factors that generate satisfaction, as well as those who create an unstimulating climate, characterized by negative feelings and emotions. Achieving a quality education – according to the assumed mission and the values promoted in the academic environment – involves investing in the continuous development of teachers (personal and professional), and in the continuous improvement of the educational process.

O analiză comparativă legată de percepțiile cadrelor didactice și ale elevilor privind calitatea procesului educațional în mediul academic

Ancuța Santi, Laura Monica Gorghiu, Gabriel Gorghiu

Abstract

Compared to any other sector of activity, high quality standards represent an internal target of an organization, but also the guarantor of performance and qualitative services offered for its clients. In this sense, *quality in education* designs a set of practices, principles, norms, values, conducts, actions, oriented towards performance, towards obtaining optimal results and satisfying the beneficiaries needs and expectations. Quality in education must aim at the continuous growth and improvement of specific indicators, in relation to labor market and societal changes, requirements and community needs.

In higher education institutions, quality management represents a process that take into consideration several qualitative components: educational process, scientific research, culture of quality - as an intrinsic dimension of the organization. The academic climate, curriculum, communication and interpersonal relations, the way in which educational policies and strategies are understood and implemented, the offered services, the various professional opportunities and contexts in which developed skills can be capitalized, also the efficient management based on transparency and equity, are interdependent factors that ensure the achievement of high quality standards.

As general perspective, higher education institutions must comply with high requirements, in terms of provided services, in relation to national and international policies and strategies, according to the standards of the *Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education (ARACIS)*, which periodically evaluates their activity, through a process of accreditation, guaranteeing in this way the quality of the educational process.

Seen from the beneficiaries' point of view, the quality of education in universities refers to the fulfillment of their expectations, needs and interests, correlated with the values that guiding the training process. For students, the processes and mechanisms that facilitate learning are important, mostly those that stimulate and motivate them, able to make important steps for discovering and self-developing. For teachers, the barometer of the quality of their work and the factor that generates satisfaction in relation to the work input, is quantified in results, involvement and enthusiasm, joy of sharing and supporting the students' development.

Taking into account the abovementioned issues, it was interesting to investigate the teachers' and students' perceptions regarding the variables that influence the quality of education in academia, but also to identify points of convergence and optimal solutions that meet their current and future needs, as promoters of the culture of quality in Valahia University of Targoviste community.

Keywords

Quality, educational process, teachers, students' perceptions, academic environment.

Introducere

Calitatea în educație nu este doar un deziderat al unei instituții de învățământ, ci un proces complex, continuu și necesar. În contextul social, economic, cultural actual, instituțiile de învățământ superior se preocupă de calitatea programelor oferite studenților, adaptându-le și îmbunătățindu-le permanent, în acord cu nevoile beneficiarilor și cu cerințele pieței-muncii, de factorii și condițiile care influențează procesul educațional, de crearea oportunităților în care să fie valorificate și dezvoltate competențe profesionale solide, aplicabile în contexte variate în viață. Calitatea în educație este un element cheie atât pentru prezent, cât și pentru specialiștii de mâine, pilonul societății în viitor.

Într-o inițiativă colectivă a statelor membre ale Uniunii Europene (EU) privind realizarea unei viziuni comune asupra educației, European Education Area (EEA), definește asigurarea calității în educație ca un demers sistematic

de revizuire a ofertei educaționale, cu scopul de a menține și îmbunătăți calitatea, echitatea și eficiența acesteia. Acest proces include autoevaluarea școlii, evaluarea managerilor de școală, a profesorilor, a studenților, precum și evaluarea externă (<https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/quality-assurance>).

În sistemul de învățământ din România, asigurarea calității educației în învățământul superior este un proces reglementat prin *Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației*. Potrivit articolului 3, alin. (1) din acest document legislativ, „calitatea educației este ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite așteptările beneficiarilor, precum și standardele de calitate” și, potrivit art. 5, alin. (1), „calitatea educației reprezintă o prioritate permanentă pentru orice organizație furnizoare de educație, precum și pentru angajații acesteia”. În art. 7, alin. (1) și alin. (2), se arată că „asigurarea calității educației este centrată preponderent pe rezultate. Rezultatele sunt exprimate în cunoștințe, competențe, valori și atitudini, care se obțin prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățământ sau program de studii”.

Prin calitatea activității lor, furnizorii de educație trebuie să satisfacă încrederea publică, iar învățământul să se afirme ca bun public (art. 5, alin. (3)). Politicile de asigurare a calității educației din România sunt permanent corelate cu acțiunile promovate la nivel internațional, se arată în art. 5, alin. (4) din același document.

Începând cu anul 2005, în România a luat naștere Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS), (art. 14, alin. (1) din *Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 75/2005*), o instituție publică autonomă, de interes național, cu personalitate juridică și cu buget propriu de venituri și cheltuieli, care evaluează periodic și acreditează programele de studii ale furnizorului de educație, garantând îndeplinirea standardelor de calitate înalte ale unei instituții de învățământ superior. Astfel, rolul universităților în pregătirea specialiștilor pentru societatea viitorului este unul major: de a împărtăși cunoaștere și expertiză, de a dezvolta competențe și atitudini, de a cerceta și de a inova, de a forma cetățeni responsabili și implicați.

Background

Calitatea în educație este un proces multifacțat și complex Kundu (2017), care include calitatea curriculum-ului, calitatea pregătirii profesorilor, a metodelor folosite de aceștia, a rezultatelor studenților, a cadrelor didactice auxiliare, a spațiilor și echipamentelor, a parteneriatelor dezvoltate cu alte instituții relevante etc. – de aceea este greu de măsurat dintr – o anumită perspectivă.

Calitatea în educație presupune obținerea de rezultate superioare, la standarde înalte, spre satisfacerea nevoilor și așteptărilor beneficiarilor educației (Dogaru, 2011, p. 3).

Sorin Cristea (2008) vorbește despre **calitatea în educație** și despre **educația de calitate**, ca fiind complementare, interacționând și aflate într-un raport de interdependență. Potrivit autorului, *calitatea în educație* definește capacitatea sistemului de educație și a procesului de învățământ de îndeplinire, la parametri superiori, a funcțiilor lor generale, cu caracter obiectiv (formarea-dezvoltarea personalității celor educați pentru integrarea socială optimă în plan cultural, profesional, civic), proiectate la nivel de politică a educației (Cristea, 2008, p. 107). Calitatea în educație trebuie construită la nivelul unui model conceptual deschis, multidimensional, care permite evaluarea pe baza unor criterii pedagogice, dar și sociale (culturale, civice/politice, economice, comunitare) (Cristea, 2008, p. 108). *Educația de calitate* este proiectată ca educație inovatoare și are ca fundament teoretic și metodologic paradigma curriculumului, afirmată la nivelul pedagogiei postmoderne (Cristea, 2008, p. 109).

Brockerhoff, Huisman & Laufer (2015) prezintă calitatea în educație ca fiind un proces care poate fi privit din două perspective: la nivel individual (beneficiarii și actorii educaționali) și la nivel organizațional (instituțiile de învățământ).

În literatura de specialitate se regăsește și conceptul de *cultură a calității* (EUA, 2006). În învățământul superior, *cultura calității* se referă la valorile împărtășite și la responsabilitatea asumată a tuturor membrilor unei comunități academice, în ceea ce privește realizarea standardelor calității în instituția respectivă. Acest termen este corelat cu *managementul calității* și *asigurarea calității* în universități și îmbină două dimensiuni:

- dimensiunea culturală și psihologică – se referă la valorile, credințele, așteptările și angajamentul asumat de toți indivizii, în vederea îmbunătățirii calității în organizație (ethosul universitar);
- dimensiunea structurală și managerială – are în vedere procesele și activitățile care susțin îmbunătățirea calității, precum și coordonarea și conducerea celor implicați în creșterea calității.

Astfel, prima dimensiune se referă la personalul instituției, cea de-a doua la instituția în sine, însă cele două componente trebuie să coexiste și să acționeze sinergic.

Calitatea procesului educațional (predare-învățare-evaluare) este o dimensiune importantă a calității în educație. Pentru a fi îmbunătățită calitatea actului didactic, profesorii trebuie să gândească, să reflecteze constant, să analizeze, să-și evalueze munca și să încerce să o realizeze la standarde cât mai înalte (Haseena & Mohammed, 2015).

Cadru conceptual și întrebări de cercetare

Calitatea procesului educațional, din perspectiva beneficiarilor – studenții –, presupune satisfacerea nevoilor, intereselor și așteptărilor lor, motivarea și susținerea lor, facilitarea procesului de învățare și de dezvoltare personală și profesională.

Pentru a evalua calitatea procesului educațional la nivelul Universității Valahia din Târgoviște, studiul de față își propune să operaționalizeze această sintagmă în termeni precum: conduită academică a cadrelor didactice, implicare în rezolvarea sarcinilor universitare, profesionalism universitar, succes academic al studenților/ performanță, practici de îmbunătățire a calității academice.

Scopul acestei cercetări vizează analiza comparativă a percepției studenților și a cadrelor didactice cu privire la anumite procese care determină calitatea educației în mediul universitar.

Întrebările care stau la baza demersului de cercetare sunt:

- *Care sunt așteptările studenților în raport cu conduita academică a profesorilor?*

- Care este percepția cadrelor didactice față de eficiența propriei activități educaționale?
- În ce măsură studenții și profesorii au aceeași percepție referitor la profesionalismul universitar?
- Care sunt atitudinile și comportamentele așteptate de studenți și oferite de profesori, care pot contribui la creșterea calității educației universitare?

Metode: participanți și surse de date

În vederea investigării opiniei cadrelor didactice și a studenților privind calitatea educației în mediul academic, obiectivată în performanță și conduită profesională eficientă, la nivelul comunității academice a universității, au fost elaborate 2 chestionare și administrate unor eșantioane de 100 studenți și, respectiv, 85 cadre didactice.

Chestionarul pentru studenți a fost administrat în sistem online. Eșantionul de studenți a fost constituit aleatoriu și conține un număr reprezentativ de 100 studenți înmatriculați în facultățile universității. Mai jos sunt redate aspecte referitoare la proveniența studenților (Fig. 1) și la vârsta acestora (Fig. 2).

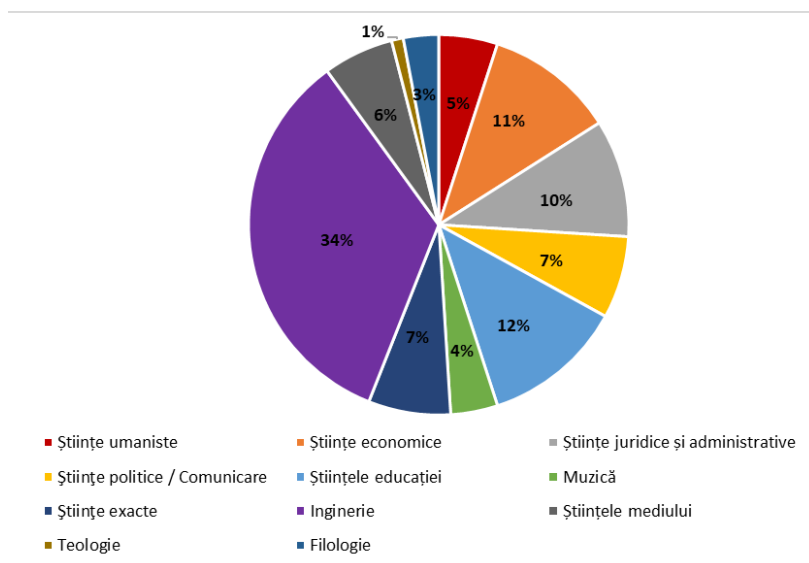


Fig. 1. Structura grupului interviat (studenți) - distribuția în funcție de facultatea în care respondenții sunt înmatriculați

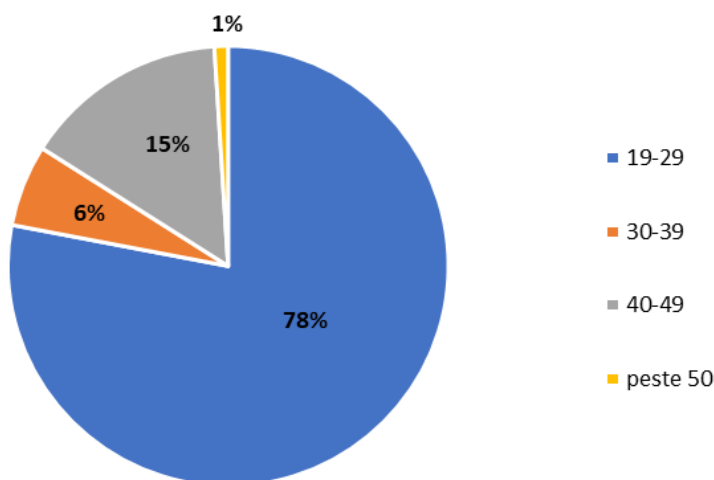


Fig. 2. Structura grupului interviuat (studenți) - distribuția în funcție de vârstă a respondenților

Din perspectivă structurală, chestionarul a fost alcătuit din 11 itemi, dintre care 10 sunt cu răspunsuri închise, predeterminate, iar un item (itemul 4) presupune elaborarea unui răspuns liber. La finalul chestionarului au fost configurate zone pentru datele de identificare ale respondenților, referitoare la vârstă și domeniul de studii.

Chestionarul adresat cadrelor didactice a fost administrat în mediul online. Eșantionul populației investigate prin ancheta pe bază de chestionar a fost constituit din 85 cadre didactice titulare ale Universității Valahia din Târgoviște. În Fig. 3 sunt prezentate facultățile în care activează cadrele didactice interviuate.

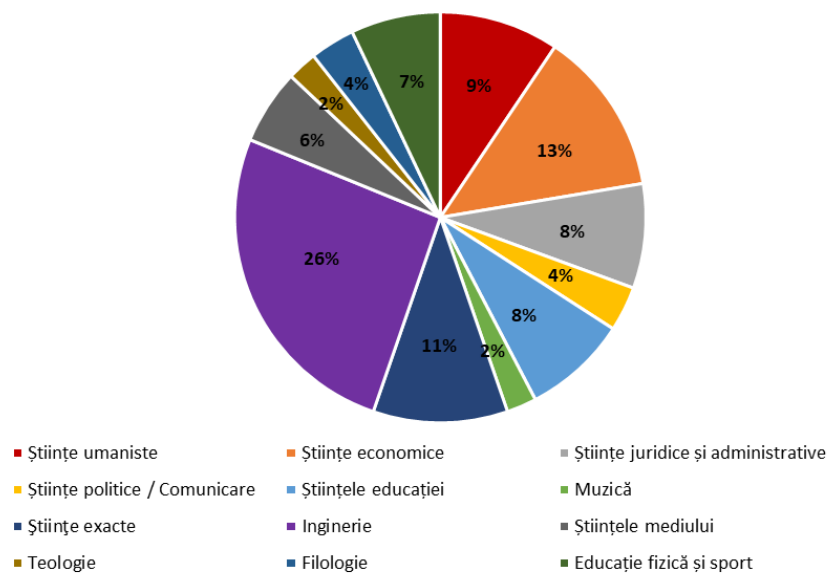


Fig. 3. Structura grupului interviat (cadre didactice) – distribuția în funcție de domeniul în care activează respondenții

În Fig. 4 și în Fig. 5 sunt redate aspectele legate de vârsta respondenților (cadre didactice) și de vechimea în învățământ a acestora.

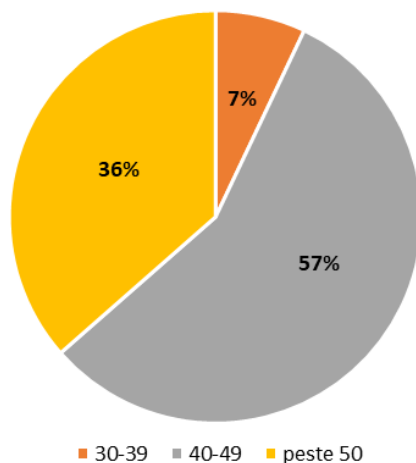


Fig. 4. Structura grupului interviat (cadre didactice) – distribuția în funcție de vârsta respondenților

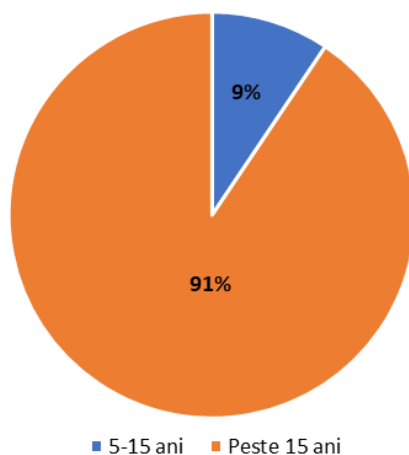


Fig. 5. Structura grupului interviuat (cadre didactice) – distribuția în funcție de vechimea în învățământ

Din perspectivă structurală, chestionarul adresat cadrelor didactice a fost alcătuit din 10 itemi, dintre care opt cu răspunsuri închise, predeterminate, iar doi itemi presupun elaborarea unui răspuns liber. La finalul chestionarului au fost configurate zone pentru datele de identificare ale respondenților, referitoare la: vârstă, vechimea în învățământ și domeniul de activitate.

Rezultate

Primul item al chestionarului a solicitat respondenților să evalueze, pe o scală de la 1 la 5 (unde 1 – cel mai puțin important, 5 – cel mai important), o serie de caracteristici, precum: onestitate, cunoașterea propriilor limite, autoevaluarea continuă a demersului didactic, asumarea sarcinilor didactice și de îndrumare a studenților, atitudine proactivă, eficiența implicării în activitățile universitare, în raport cu importanța lor în conduita academică a cadrelor didactice și pentru realizarea cu succes a sarcinilor universitare.

Din Fig. 6 se poate observa faptul că studenții plasează pe prima poziție eficiența implicării în activitățile universitare, urmată de onestitate și asumarea sarcinilor didactice și de îndrumare a studenților.

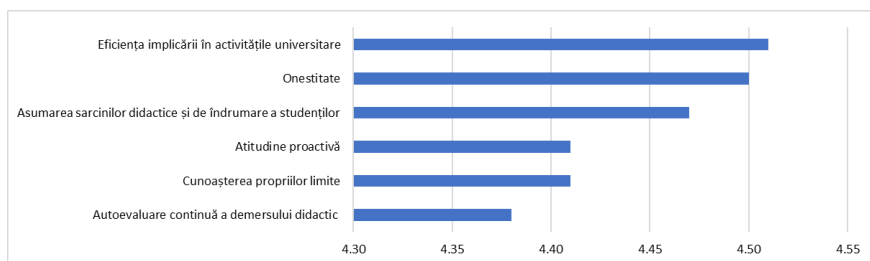


Fig. 6. Evaluarea de către studenți a caracteristicilor importante în conduita academică și pentru realizarea cu succes a sarcinilor universitare

Primul item din chestionarul adresat cadrelor didactice a urmărit identificarea opiniei acestora cu privire la importanța atribuită următoarelor caracteristici legate de conduita academică și realizarea cu succes a sarcinilor universitare: onestitate, cunoașterea propriilor limite, autoevaluarea continuă, asumarea sarcinilor din fișa postului, autonomie în actul didactic, atitudine proactivă, eficiența implicării în activitățile universitare, eficacitatea muncii realizată în cadrul departamentului. Astfel, cadrele didactice apreciază onestitatea ca fiind cea mai importantă caracteristică în conduita academică și pentru realizarea cu succes a sarcinilor universitare (Fig. 7). Pe poziție secundară, respondenții plasează asumarea sarcinilor din fișa postului, urmată de eficiența implicării în activitățile universitare și atitudinea proactivă, iar pe ultima poziție în ierarhia stabilită de profesori regăsim autonomia în actul didactic.

Atât pentru cadrele didactice, cât și pentru studenți, onestitatea reprezintă o valoare fundamentală.

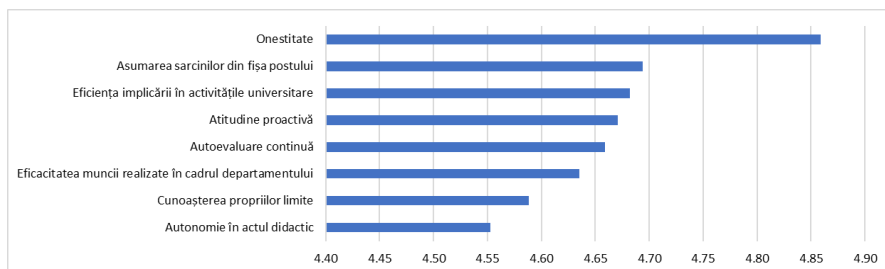


Fig. 7. Caracteristici importante în conduita academică și realizarea cu succes a sarcinilor universitare, în opinia cadrelor didactice

Al doilea item din chestionarul pentru studenți a vizat identificarea opiniilor acestora cu privire la măsura în care cadrele didactice manifestă o serie de atitudini și comportamente care determină un proces educațional de calitate. Astfel, din Fig. 8 se observă faptul că respondenții consideră, în foarte mare măsură, că profesorii lor comunică eficient cu studenții (56%), respectă termenele stabilite (54%) și evită conflictul de interese (52%); de asemenea, comunică eficient și cu alte categorii de persoane din universitate (50%) și sunt preocupați de eficacitatea propriei activități didactice, prin solicitarea de feed-back de la studenți, în mod frecvent (50%). Studenții apreciază pozitiv atitudinile și comportamentele cadrelor didactice și eficiența lor în procesul educațional.

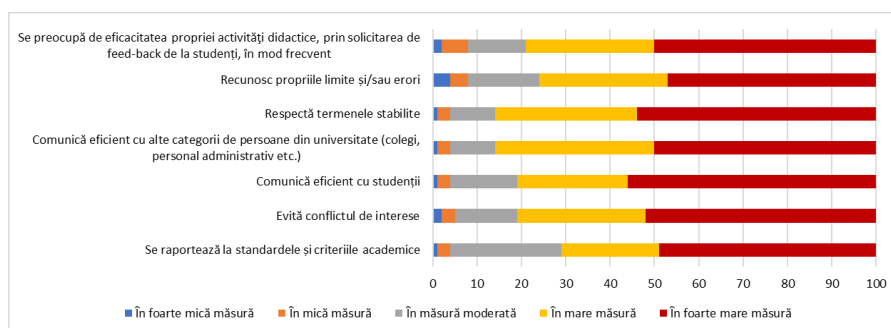


Fig. 8. Atitudini și comportamente ale cadrelor didactice, în percepția studenților

Al doilea item din chestionarul aplicat cadrelor didactice a solicitat evaluarea mai multor demersuri comportamentale și atitudinale, prin raportare la implicarea personală în rezolvarea sarcinilor universitare. În Fig. 9 sunt ilustrate răspunsurile oferite de profesori. Astfel, cei mai mulți respondenți susțin că reflectează la eficacitatea propriei activități didactice (în foarte mare măsură) și evită conflictul de interese. De asemenea, profesorii susțin că se raportează la standardele și criteriile academice și își asumă greșelile de fiecare dată.

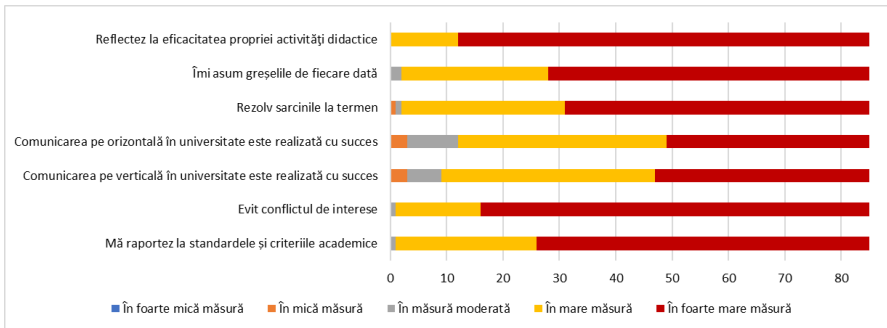


Fig. 9. Demersuri comportamentale și atitudinale implicate în rezolvarea sarcinilor universitare, în percepția cadrelor didactice (autoevaluare)

Pentru a evalua nivelul de satisfacție al studenților cu privire la conduita profesională a cadrelor didactice din universitate, la itemul al treilea respondenții au fost solicitați să aprecieze anumite caracteristici specifice: obiectivitatea, onestitatea, evitarea conflictului de interese, transparența, profesionalismul, integritatea, autonomia profesională și atitudinea proactivă; astfel, după cum se observă din Fig. 10, 71% dintre respondenți apreciază în foarte mare măsură profesionalismul de care dau dovadă profesorii lor, 64% dintre studenți apreciază onestitatea cadrelor didactice și 60% dintre cei chestionați apreciază în foarte mare măsură atitudinea proactivă a cadrelor didactice. Valori mari însumează, în percepția studenților, și celelalte dimensiuni ale conduitei profesionale eficiente; aceste rezultate confirmă un nivel crescut de satisfacție a studenților în raport cu conduita profesională a cadrelor didactice din Universitatea Valahia.

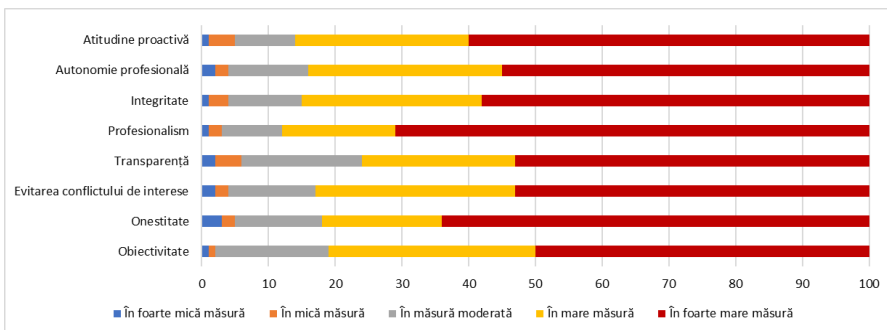


Fig. 10. Aprecierile studenților cu privire la conduita profesională a cadrelor didactice din universitate

Satisfacția în raport cu conduita profesională a cadrelor didactice din universitate este unul dintre factorii care pot contribui la creșterea calității activității academice. La itemul următor din chestionarul adresat profesorilor sunt propuse mai multe aspecte care influențează crearea unui mediu academic pozitiv: obiectivitate, onestitate, evitarea conflictului de interese, transparență, profesionalism, integritate, autonomie profesională, atitudine proactivă. În Fig. 11 sunt ilustrați factorii care, în percepția cadrelor didactice, se corelează cu satisfacția profesională. Răspunsurile profesorilor sunt foarte variate. În foarte mare măsură sunt apreciate profesionalismul, integritatea, autonomia profesională și evitarea conflictului de interese.

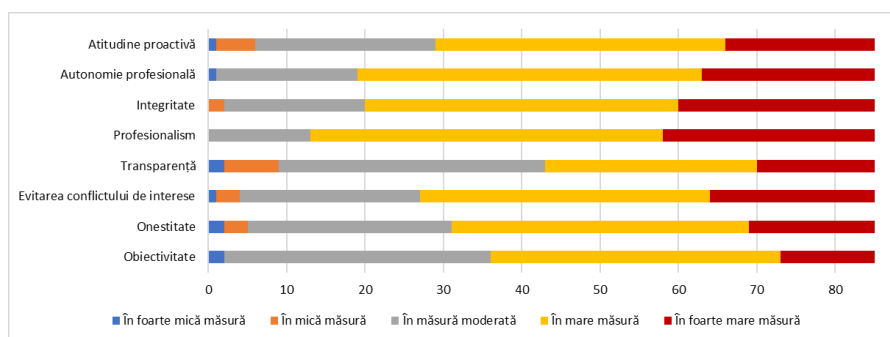


Fig. 11. Satisfacția în raport cu conduita profesională a cadrelor didactice din universitate

Următorul item din chestionarul adresat studenților a vizat identificarea modului în care aceștia înțeleg și se raportează la sintagma „*profesionalism universitar*”. Acest item a fost unul deschis, iar fiecare subiect chestionat a atribuit conceptului dat câte trei termeni. Răspunsurile obținute, în ordinea frecvenței apariției, indică următoarele: cel mai des studenții asociază sintagmei „*profesionalism universitar*” termenii *integritate*, *onestitate*, *implicare*, *obiectivitate*, *competențe de specialitate*, *corectitudine* și *profesionalism*. De asemenea, studenții consideră că profesionalismul universitar implică o serie de competențe psihopedagogice, cum ar fi: *bun pedagog*, *comunicare*, *înțelegere*, *dăruire*, *seriozitate*, *respect*, *transparență*, *experiență*, *performanță*, *responsabilitate* sau *feed-back*.

Răspunsurile cadrelor didactice la același item deschis, arată că aceștia asociază sintagma „*profesionalism universitar*” cu termenii: *competențe de specialitate/pregătire academică*, *integritate academică*, *onestitate*, *obiectivitate*,

implicare, autoperfecționare și cunoaștere. Dintre competențele psihopedagogice, cadrele didactice apreciază că profesionalismul universitar implică *vocație, dăruire/dedicare, a fi un bun pedagog, dar și responsabilitate, etică, corectitudine, creativitate și inovare, performanță, calitate, pregătire științifică, studiu/cercetare, comunicare, încurajare, înțelegere, cooperare, entuziasm/pasiune, deschidere spre nou, echilibru, caracter, eficiență, standarde academice, profesionalism, conduită/ținută/atitudine academică.*

Analiza comparativă a răspunsurilor date la această întrebare de către studenți și profesori arată că, deopotrivă, ambele categorii apreciază că *profesionalismul universitar* înseamnă *integritate, onestitate, implicare, obiectivitate, corectitudine, responsabilitate* (atribute legate de etică și integritate academică), dar și *competențe de specialitate, pregătire academică, cunoaștere, profesionalism* (autoritate epistemică), precum și competențe psihopedagogice: *bun pedagog, vocație, dăruire, înțelegere, creativitate. Calitatea, performanța, eficiența, conduita academică* se regăsesc, de asemenea, printre răspunsurile comune studenților și cadrelor didactice.

Din această analiză rezultă că nevoile studenților sunt legate de componenta formativă (didactică), dar și de cea umană (socială), au așteptări legate de profesionalismul, competența și dedicarea cadrelor didactice, dar și de înțelegere, comunicare, empatie.

Pentru a identifica percepția studenților cu privire la factorii care contribuie la obținerea succesului academic, respondenții au fost rugați să evalueze pe o scală de la 1 la 5 (unde 1 – cel mai puțin important, 5 – cel mai important), o serie de caracteristici ale unui proces de instruire eficient. În Fig. 12 sunt reprezentate răspunsurile lor; astfel, cel mai important factor, în percepția studenților, rezumă caracteristicile actului educațional: curriculum clar, mediu de învățare sigur, ordonat, organizat. Foarte importante pentru respondenți, în obținerea succesului academic, sunt metodele de instruire adecvate, dar și implementarea politicilor educaționale la nivel instituțional (concretizate în practici educaționale eficiente). Adaptarea instruirii la particularitățile de vârstă ale studenților este, de asemenea, o cerință a unui act didactic eficient, în aprecierile respondenților, iar pe ultima poziție în ierarhia factorilor care contribuie la obținerea succesului academic, subiecții chestionați plasează reglarea învățării prin evaluare continuă.

Acest tablou al elementelor care contribuie la reușita academică reflectă nivelul de expectanțe și de nevoi pe care le au studenții, în raport cu compe-

tențele cadrelor didactice necesare în realizarea procesului instructiv-educativ de calitate, la nivelul învățământului superior.

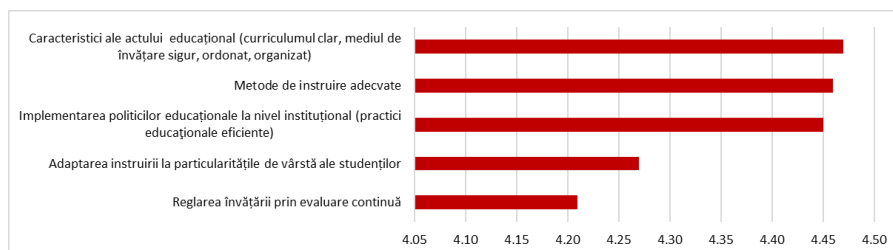


Fig. 12. Percepția studenților cu privire la caracteristicile unui proces de instruire eficient

În raport cu importanța lor pentru succesul academic al studenților, la itemul al cincilea din chestionarul adresat cadrelor didactice, au fost predefinite o serie de caracteristici ale unui proces de instruire eficient, pe care respondenții le-au evaluat în funcție de gradul de importanță perceput. În Fig. 13 sunt reprezentate opțiunile celor chestionați. Astfel, în percepția acestora, cele mai importante sunt metodele de instruire adecvate, dar și politica actului educațional (curriculum clar, mediu de învățare sigur, ordonat, organizat).

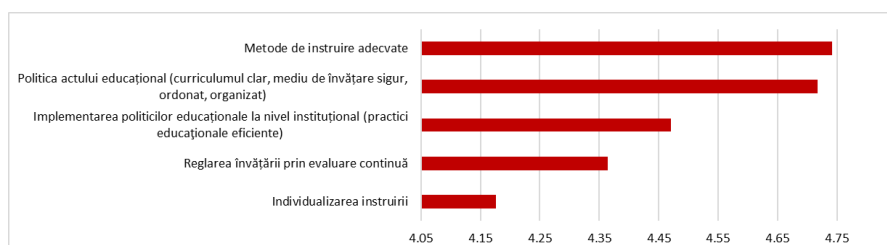


Fig. 13. Caracteristici ale unui proces de instruire eficient, în percepția cadrelor didactice

Elementul comun între percepția studenților și percepția cadrelor didactice privind factorii care facilitează obținerea succesului, îl reprezintă utilizarea metodelor de instruire adecvate.

Următorul item vizează modul în care studenții se raportează la practicile manifestate de cadrele didactice în scopul creșterii calității academice. Respondenții au fost rugați să distribuie 100 de puncte acțiunilor prezentate, în funcție de importanța atribuită. Din Fig. 14 reiese că, cea mai importantă va-

riabilă care contribuie la creșterea calității academice este, în percepția studenților, preocuparea manifestată de cadrele didactice față de eficacitatea propriei activități și perfecționarea componentei didactice (profesorul reflexiv, competent și preocupat de dezvoltarea/perfecționarea profesională continuă); pe loc secund, studenții plasează respectarea procedurilor și regulamentelor (profesorul corect, integru, cu o conduită etică și morală exemplară). Pe ultimul loc în percepția studenților este respectarea culturii și misiunii organizației universitare, ceea ce indică faptul că performanța academică, în viziunea studenților, este dependentă mai mult de calitățile și competențele profesionale ale cadrelor didactice și de conformarea la norme și aplicarea acestora în mediul educațional.

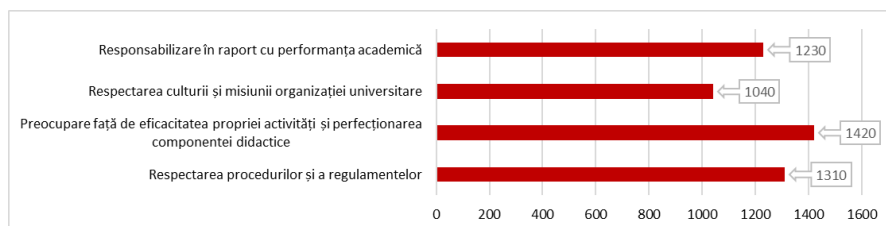


Fig. 14. Percepția studenților cu privire la practicile adoptate de cadrele didactice, cu rol în creșterea calității academice

Pentru a identifica practicile utilizate de cadrele didactice în scopul creșterii calității academice și eficiența percepută a lor, respondenții au fost rugați să distribuie 100 de puncte între variantele prezentate, în funcție de importanța acordată de fiecare. Din Fig. 15 reies următoarele: cadrele didactice au atribuit o valoare foarte mare autoevaluării și perfecționării componentei didactice, ceea ce indică preocuparea lor pentru propria perfecționare continuă și pentru îmbunătățirea calității actului didactic.

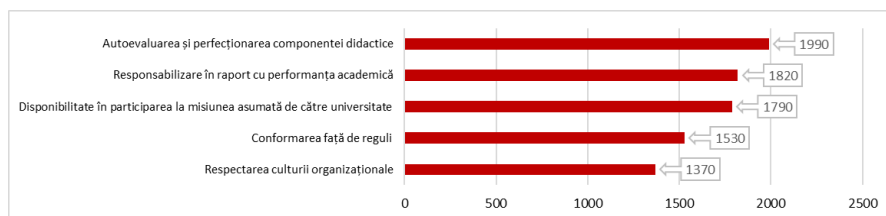


Fig. 15. Practici profesionale utilizate de cadrele didactice pentru creșterea calității academice

Următorul item din chestionarul adresat studenților a vizat identificarea practicilor profesionale utilizate de cadrele didactice, care pot contribui la creșterea performanței academice și la obținerea succesului. Respondenții au fost rugați să atribuie valori variantelor date (care să însumeze 100 de puncte), în funcție de importanța percepută. În Fig. 16 sunt reprezentate opțiunile studenților: astfel, aceștia au atribuit o importanță crescută revizuirii și evaluării programelor de studii împreună cu studenții/cu consultarea acestora, precum și necesității de asigurare a serviciilor de sprijin pentru studenți (consiliere, mentorat, tutoriat/îndrumare). Cele două opțiuni plasate de primele poziții reflectă nevoia și dorința studenților de a fi implicați activ în viața academică, de a fi consultați și de a fi susținuți și îndrumați. Comunicarea eficientă și interacțiunea cadre didactice-studenți, sunt coordonate ale calității în învățământul superior.

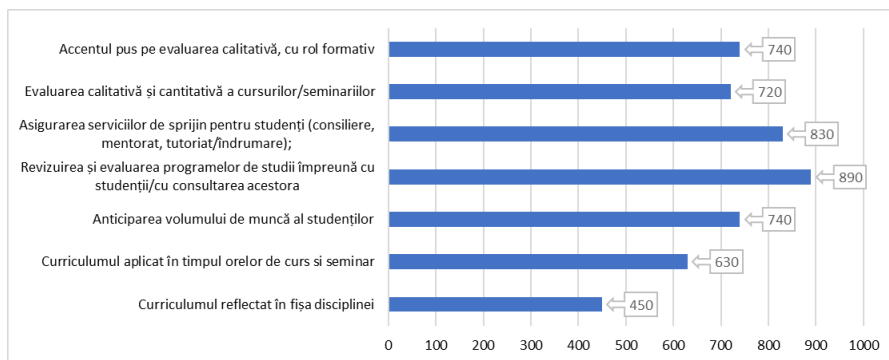


Fig. 16. Percepția studenților cu privire la practicile profesionale utilizate de cadrele didactice, cu rol în creșterea performanței academice și în obținerea succesului

Același item a solicitat cadrelor didactice să distribuie 100 de puncte practicilor profesionale care contribuie la creșterea performanței academice și la obținerea succesului de către studenți. Din Fig. 17 se observă că, în opinia profesorilor, asigurarea serviciilor de sprijin pentru studenți (consiliere, mentorat, tutoriat/îndrumare) are cel mai important rol în creșterea performanței academice și pentru obținerea succesului de către studenți. Astfel, profesorii chestionați conștientizează rolurile diverse pe care trebuie să le îndeplinească cadrul didactic eficient (în acord cu paradigma educației centrate pe student), pentru a crește eficiența activității lor, dar și rezultatele studenților, ca o condiție importantă pentru realizarea unui învățământ de calitate, performant,

modern. Cadrele didactice chestionate apreciază că revizuirea și evaluarea programelor de studii împreună cu studenții/cu consultarea acestora este cea mai puțin importantă având rol în creșterea performanței academice și pentru obținerea succesului de către studenți, deși studenții au plasat această cerință pe primul loc.

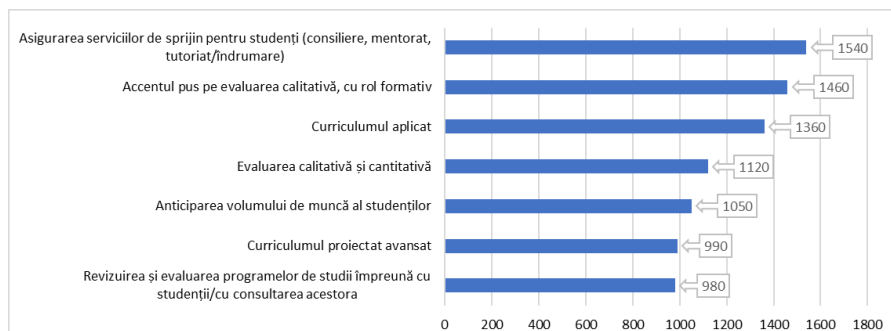


Fig. 17. Practici profesionale utilizate de cadrele didactice pentru creșterea performanței academice și obținerea succesului de către studenți

Discuții

Din analiza răspunsurilor subiecților reies următoarele aspecte:

- studenții apreciază profesionalismul cadrelor didactice, identifică atitudini și comportamente asociate cu acesta, sunt satisfăcuți de conduita profesională a profesorilor lor;
- studenții își doresc mai multă implicare în activitățile care contribuie la creșterea calității și la obținerea succesului academic;
- atât cadrele didactice universitare, cât și studenții chestionați, consideră că onestitatea este cea mai importantă caracteristică a conduitei academice a cadrelor didactice;
- studenții apreciază că profesorii lor comunică eficient, respectă termenele stabilite și evită conflictul de interese;
- cadrele didactice susțin că reflectează la eficacitatea propriei activități, evită conflictul de interese și se raportează la standardele și criteriile academice;
- legat de satisfacția în raport cu conduita profesională a cadrelor didactice din universitate, studenții apreciază cel mai mult profesionalismul, ones-

- titatea și atitudinea proactivă, în timp ce cadrele didactice apreciază profesionalismul, integritatea și autonomia profesională;
- atât studenții, cât și profesorii apreciază că *profesionalismul universitar* înseamnă integritate, onestitate, implicare, obiectivitate, corectitudine, responsabilitate, dar și competențe de specialitate, pregătire academică, cunoaștere, profesionalism, precum și competențe psihopedagogice: bun pedagog, vocație, dăruire, înțelegere, creativitate. Calitatea, performanța, eficiența, conduita academică se regăsesc, de asemenea, printre răspunsurile comune studenților și cadrelor didactice;
 - dintre factorii care contribuie la obținerea succesului academic, studenții și cadrele didactice consideră foarte importante caracteristicile actului educațional (curriculum dat, mediul de învățare sigur, ordonat, organizat), metodele de instruire adecvate, precum și implementarea politicilor educaționale la nivel instituțional (practici educaționale eficiente);
 - în scopul creșterii calității academice, studenții și cadrele didactice, deopotrivă, apreciază ca fiind foarte importante: preocuparea cadrelor didactice față de eficacitatea propriei activități și perfecționarea componentei didactice (autoevaluarea și perfecționarea componentei didactice) și responsabilizarea în raport cu performanța academică;
 - dintre practicile profesionale care contribuie la creșterea performanței academice și la obținerea succesului de către studenți, ambele categorii chestionate (cadre didactice și studenți) consideră că asigurarea serviciilor de sprijin pentru studenți (consiliere, mentorat, tutoriat/îndrumare) este foarte importantă; studenții valorizează, de asemenea, implicarea/consultarea lor în procesul de revizuire și evaluare a programelor de studii, în timp ce cadrele didactice pun accent pe evaluarea calitativă, cu rol formativ.

Concluzii

Educația este cheia dezvoltării, a evoluției sociale și individuale, iar cultura calității în mediul universitar reprezintă o misiune care trebuie asumată și realizată de toți actorii implicați.

Calitatea activității didactice (proces didactic și cercetare științifică) este, alături de calitatea managementului universitar, una din componentele fun-

damentale, dar și un indicator al unei bune organizări instituționale și al orientării ei spre rezultate performante și spre excelență.

Cultura calității în mediul universitar înseamnă împărtășirea și asumarea acelorași valori și principii de către membrii corpului academic, contribuind la succesul și dezvoltarea organizației. De aceea, aceasta trebuie să reprezinte o prioritate strategică pentru învățământul universitar realizat la standarde înalte, de nivel european.

Calitatea educației în mediul universitar este dependentă de o serie de variabile: calitatea procesului educațional, reflectată în modul în care acesta răspunde nevoilor specifice de educație și formare profesională ale studenților, precum și nevoilor dezvoltării sociale și economice ale comunității; realizarea acestor deziderate la standarde de calitate înalte, aliniate practicilor și standardelor din instituțiile de învățământ superior europene; asumarea responsabilității și creșterea gradului de implicare a întregului personal al instituției în realizarea obiectivelor academice; comunicare organizațională eficientă pe toate treptele ierarhice, atât pe orizontală, cât și pe verticală; un management deschis, receptiv și reflexiv; cercetare și inovare; respectarea normelor, valorilor, regulilor de conduită etică și morală de către membrii comunității academice, studenți, cadre didactice și personal didactic auxiliar etc.

Satisfacția personală și profesională este un indicator important al succesului și al calității activității desfășurate, strâns legată de motivația și implicarea indivizilor, iar orice instituție care valorizează resursa umană proprie trebuie să aibă în vedere aceste aspecte, să cunoască factorii care generează satisfacție, cât și pe cei care creează un climat nestimulativ, caracterizat de sentimente și emoții negative. Realizarea unui învățământ de calitate, conform misiunii asumate și valorilor promovate în mediul academic, implică investiția în dezvoltarea continuă – personală și profesională – a cadrelor didactice și îmbunătățirea continuă a procesului de învățământ.

The Quality of Lithuanian Higher Education in the Eyes of Students: Study Satisfaction Survey

*Valdonė Indrašienė, Violeta Jegelevičienė, Odeta Merfeldaitė,
Daiva Penkauskienė, Asta Railienė, Irena Žemaitaitytė*

Summary

One of the most important aims of education is to help individuals and societies to respond to the major challenges of our time and to make the most of the opportunities that appear in front of us. Higher education, and university studies in particular, is based on the aim of embedding research results as effectively as possible into the study process and, through it, into the life of society for the benefit of social well-being and the quality of people's lives. The quality of higher education, and hence of studies, is assessed according to various criteria. One of the most important of these is the evaluation of the students themselves. This paper presents the results of a quantitative study on the satisfaction of final year students of Lithuanian higher education institutions. This aspect of study quality is revealed by examining: 1) the key factors of study choice - the need for the study programme in the labour market, career goals, clear career opportunities and trends in the programme's relationship with personal needs; 2) the determinants of satisfaction with studies - personal growth, improved employability and career prospects; 3) the students' opinion on the quality of the study programme delivery - good technical and material support, university teachers' and other additional assistance. However, the study also revealed that students are not satisfied with the adaptation of the premises for students with disabilities and the living conditions in the halls of residence. The study also revealed that feedback on the quality of studies is not constant, encouraged or always taken into account.

Keywords

Higher education, studies, quality of studies, study satisfaction.

Introduction

In today's world of scientific and technological progress and globalisation, where new knowledge is being created at a very fast pace, it is becoming difficult for higher education institutions (further – HEI) to respond to the ever-changing needs of the labour market, to meet the expectations of those who have chosen to study for the education they are seeking and to ensure that it corresponds to the specific work situations. Students' satisfaction and graduates' employability are becoming one of the most important criteria for the quality of studies that influence the academic performance of universities (Pukelis, 2009; Pukelyte, 2010).

According to researchers (Wach et al., 2016), one of the pressing issues that universities need to address on an ongoing basis is how to educate young people to be successful students and successful employees. In this context, the issue of the quality of education and training, currently one of the most widely discussed phenomena both by education policymakers and by learners themselves, is becoming particularly relevant. Nowadays, the quality of studies is defined according to various criteria, such as the level of management of higher education institutions, the modernity of study programmes, the professionalism of university teachers, who are able to impart the latest scientific knowledge, international exchanges of among pedagogical staff and students, transparent systems of motivation of the academic community, and so on (Finaly-Neumann, 1994; Ellert, 2009; Reavil, 1998, Valuckienė, 2012). The quality of studies depends on many factors: the motivation of students, the system of study organisation, the material base, the overall socio-cultural environment of the HEI, and the quality of the individual and collective performance of each member of staff in a HEI (Allan, 2012). Research shows (Haman, Donald, & Birt, 2010; Dukhan, Cameron, & Brenner, 2011) that in the process of improving the quality of studies, the issue of analysing students' expectations and satisfaction with their studies becomes particularly relevant. If students' expectations are high and their satisfaction is low, the HEIs need to respond with a variety of interventions, such as student support, course and/or curriculum development, etc. According to researchers (Pociūtė, Bulotaitė, Bliumas, 2012), students' satisfaction with their studies is mainly related to their motivation to study. It is not only a response to the learning situation and experience, but also to as-

pects of personal growth and social development Satisfaction with studies is also part of a young person's life satisfaction (Wiers-Jenssen et al., 2002; Diamantis and Benos, 2007; Wach et al., 2016). Kell and Motowidlo (2012), who analysed the relationship between undergraduate students' commitment to university and personality traits, found that students' learning experiences and their satisfaction or dissatisfaction with their studies lead them to make a greater commitment to the profession or to revise their career goals and choices.

Students' satisfaction with studies is not a widely analysed in Lithuania. Some studies show that students' satisfaction with their studies is high and does not depend on the study programme (Pociūtė, Bulotaitė, Bliumas, 2012). Other studies (Žekevičienė, 2009) identify specific factors, such as cultural, gender, differences in attitudes of providers and users, the choice of semester for the student survey, etc., that influence students' expectations, satisfaction and perceptions of the quality of studies. With this paper we contribute to a greater understanding of students' satisfaction with their studies. The paper is based on the results of a quantitative study which helped to find out the following factors: 1) trends in the choice of studies; 2) factors influencing studies satisfaction; 3) perceptions on the quality of study programme delivery.

Research methodology

A representative questionnaire survey was carried out to investigate the satisfaction of final year students with their studies. The survey population consisted of final year students of Lithuanian HEI. A total of (n=459) final year students of HEI (universities and colleges) were interviewed. In order to ensure that the sample is representative of the general population, a probability multi-stage sampling design was used, combining several sampling techniques: nested, stratified and simple random sampling. Quantitative research aimed to statistically substantiate the essential features of the object under study, to reduce the number of primary features and to reveal the regularities and importance of their functioning (Bitinas, 2006).

The research instrument was constructed in line with the aim and objectives of the study. The anonymous questionnaire consisted of 6 blocks: choice of study programme; factors influencing study satisfaction; study environ-

ment; administration/study management; student support; demographic data. The questionnaire was administered in writing by handing out printed questionnaires to final year students. All participants took part in the study freely. Before the questionnaire survey began, respondents were given a brief introduction to the purpose of the survey, the possibilities of using the data and the deadline for returning the questionnaire. The respondents freely agreed to participate in the study and had the right to withdraw from it at any time. The pilot study tested the internal consistency of the scales of the developed survey instrument and calculated Cronbach's α coefficient. The results of the calculation suggest that the internal consistency of all questionnaire scales is high or very high, i.e. Cronbach's α ranges from 0.708 to 0.921 (Vaitkevičius & Saudargienė, 2006). The collected data were processed using IBM SPSS Statistics 22 software. Data analysis was carried out using descriptive statistics (describing the distributions of responses (percentage frequencies to each questionnaire item), testing relationships between variables, parametric and non-parametric hypotheses (depending on the level of measurement of the analysed variables, χ^2 , Mann-Whitney criteria were applied; Spearman's rank correlations were calculated). The $p < 0.05$ level was used to assess statistical significance (Vaitkevičius and Saudargienė, 2006).

Characteristics of respondents

The study population consisted of final year students. The sample consisted of 459 students studying at universities ($n=271$) and colleges ($n=181$), of which ($n=136$) were male and ($n=317$) were female. 7 respondents did not specify the type of HEI. The majority of respondents (56.0%) were higher education students aged 20-21, a quarter (24.4%) were aged 22-23, 13.5% were aged 27 and over, and the lowest proportion (4.6%) were aged 24-26. The analysis of the survey data showed that there were similar numbers of students studying only (50.1%) and studying and working (49.0%). A higher proportion (53.6%) of the surveyed students indicated that they pay for their studies, 45.1% of the respondents indicated that they study in state-funded places, and 1.3% did not answer to this question.

Analysis of the survey results

Choice of studies

It was found that the majority (68.6%) of respondents (those who answered «definitely yes» and «yes») believed that the choice of study programme was influenced by the career goals set, clear career opportunities (62.7%); the need of the chosen study programme in the labour market (58.3%); and the links between the study programme and their personal needs (53.8%). Just under half of the respondents indicated that their choice of studies was influenced by their choice of school graduation exams and their results (45.9%), the prestige of their profession (45.1%) and their leisure interests (41.8%). Just over a third of respondents indicated that their choice of study programme was influenced by opportunities for self-expression (intellectual, artistic) (39.6%).

The majority of respondents (those who answered «definitely not» and «definitely not») were not influenced by factors such as: wanting to study the same thing as their friend(s) (89.5%); chance (68.2%); and wanting to simply study and get a higher education diploma, while the study programme itself was not that important (64.9%). For slightly more than half of the respondents, the choice of study programme was not influenced by the possibility to study in their home town (57.5%), the possibility to leave their home town (54.9%) or the availability of a state-funded place (51.5%). For slightly less than half of the respondents (those who answered «definitely not» and «definitely not»), the choice of study programme was not influenced by the popularity and prestige of the higher education institution (47.9%) or of the study programme (36.2%) in society.

When analysing the survey data according to the Mann-Whitney criterion in terms of the HEI, there is a statistically significant difference in the scores of respondents studying at universities and colleges. Those studying at colleges are more likely ($p < 0.01$) to agree that their choice of study was influenced by factors such as good material conditions (mean rank 211.39 for university students, 249.13 for college students), the desire to study in the same field as their friends (mean rank 215.78 for university students, 242.56 for college students), and randomness (mean rank 562.91 for university students, 612.53 for college students). It should be noted that students studying in state-funded programmes are more likely than those studying in non-funded programmes to choose their studies on the basis of school exam results (mean rank of students studying in non-funded programmes - 223.92,

in funded programmes - 230.66, $p=0.047$). In contrast, students studying in non-funded places are more likely to associate their studies with subjects they like (mean rank of students studying in non-funded places - 234.95, mean rank of students studying in funded places - 217.55, $p=0.000$), personal needs (mean rank of students studying in non-funded places - 238.43, 213.42, $p=0.035$), takes into account positive feedback from students or previous students (mean rank 238.80 for students studying in non-funded places, 212.97 for those studying in funded places, $p=0.032$). At the time of the survey, the majority of respondents (58.4%) were studying in their first choice of study programme, while just over a quarter (25.3%) were studying in their second to fourth choice.

In the study, it was important to identify the factors of satisfaction with the choice of study programme (Figure 1). It was found that more than half of the respondents indicated that their choice of study programme contributes to their employability (53.4%); career prospects (51.4%) and personal growth (68.2%). More than a quarter of respondents (33.8%) indicated that their chosen study programme contributes more than not to the development of entrepreneurial competences.

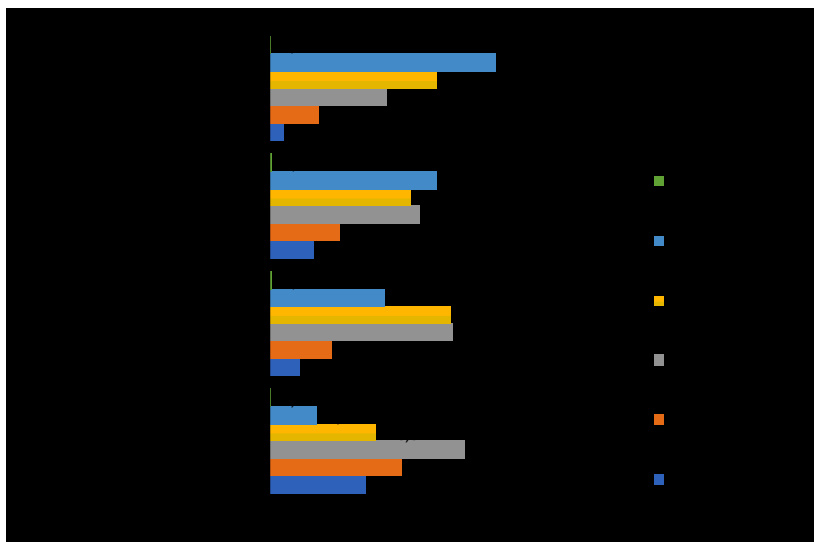


Figure 1. Factors influencing satisfaction with the choice of study programme (%)

Individual respondents additionally mentioned personal qualities, self-improvement, self-development, self-fulfilment, self-improvement, growth

in social skills, creativity, helping others, internships, developing a professional approach to work, raising children, and living a healthy and active life as other aspects to which the chosen study programme contributes. Students studying at colleges (mean rank 259.27), more than those studying at universities (mean rank 204.6), agree that the chosen study programme contributes to the development of entrepreneurial competences. It was found that if they had the opportunity to reconsider their choice of study, the majority of respondents (58.2%) would choose the same study programme at the same higher education institution. Final year students are more likely to agree with this statement if they have chosen their studies as their first priority ($\chi^2=43.057$; $p=0.02$).

Respondents were asked to rate 20 statements related to evaluation of students' studies, timetable, subjects, culture of communication with teachers and students, internship and academic mobility opportunities. Analysis of the empirical data shows that the majority of students are satisfied with their study programme (mean M ranging from 3.05 to 3.85). It is observed that students are most satisfied with the culture of communication with HEI teachers ($M=3.85$), the culture of interpersonal communication within the group ($M=3.80$); with their own study programme ($M=3.65$), with the practical experience imparted by the teachers ($M=3.61$), and with the emotional atmosphere during lectures and seminars ($M=3.55$). Students are slightly less satisfied with the evaluation of teachers ($M=3.48$), the theoretical knowledge imparted by teachers ($M=3.46$), the content of the programme ($M=3.43$), the opportunities for international academic mobility ($M=3.42$), and the teaching methods used by teachers ($M=3.42$). Students are least satisfied with lectures and seminars timetables ($M=3.19$), the ratio of distance and contact work in the study programme ($M=3.19$), the possibility to choose individual study subjects ($M=3.12$), and the cost of studies ($M=3.05$). More than half (59%) of the students were satisfied (satisfied and very satisfied) with their study programme. Less than one fifth (15.9%) of the respondents were dissatisfied with their study programme (strongly dissatisfied and dissatisfied). 24.4% of the respondents were more satisfied than dissatisfied with their study programme (rating the study programme 3 out of 5).

Slightly more than half of the respondents (answers "satisfactory" and "very satisfactory") were satisfied with the culture of communication with HEI teachers (66.8%) and other students (67.3%), the emotional atmosphere during lectures and seminars (56.6%), the presentation of practical experience

by teachers (58.2%), the scope of internships in the programme of study (53.4%), the scope of internships in the programme of study (53.4%), and the evaluation of students (53.3%). The least satisfied students were (answers “not at all satisfied” and “not satisfied”) with the cost of studies (33.8%), the possibility to choose individual study subjects (30.9%), the lecture/seminar timetable (30.5%). Almost a quarter of students are dissatisfied with the choice of study form (distance/contact) (24.4%) and the ratio of distance and contact work in the study programme. This suggests that students’ expectations regarding the combination of distant and contact work in study programmes are unsatisfied.

More than two-fifths (41.2%) are more satisfied than dissatisfied with the ratio of the development of subject and general competences in the study programme, the teaching methods used by HEI teachers (39.4%), and the ratio of lectures/seminars in the study programme (37.3%).

Table no.1 Results of the Spirmen correlation coefficient calculation:
determinants of study choice and satisfaction with studies

Statements	Possibility to increase employability	Improvement of career prospects	Improvement of entrepreneurial competences	Personal growth
I am satisfied with the way teachers evaluate students	0,223**	0,221**	0,243**	0,298**
I am satisfied with the methods of assessing studies 'achievements	0,194**	0,176**	0,202**	0,273**
I'm happy with the choice of individual study subjects	0,187**	0,154**	0,232**	0,190**
I am satisfied with the content of the programme (subjects, topics of study)	0,243**	0,254**	0,245**	0,285**
I am satisfied with the way the teachers convey theoretical knowledge	0,207**	0,227**	0,243**	0,189
I'm satisfied with the way teachers transfer practical experience	0,189**	0,180**	0,214**	0,257**
I am satisfied with the teaching/learning materials chosen by the teachers	0,175**	0,223**	0,263**	0,275**
I am satisfied with the balance between subject orientated and generic competences in the study programme	0,262**	0,258**	0,259**	0,292**

I am satisfied with the teaching methods used by the teachers	0,245**	0,209**	0,239**	0,291**
I am satisfied with the emotional atmosphere during lectures/seminars	0,226**	0,243**	0,203**	0,279**
I am happy with the choice of study format (distance/contact)	0,259**	0,220**	0,247**	0,309**
I am satisfied with the culture of communication with teachers	0,191**	0,211**	0,199**	0,336**
I am satisfied with the culture of communication within the group	0,201**	0,205**	0,165**	0,259**
I'm happy with the cost of tuition	0,239**	0,221**	0,146**	0,227
I am satisfied with my study programme	0,285**	0,305**	0,294**	0,391**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

It was found that the more strongly expressed the factor of students' satisfaction with their study choice (employability, career prospects, entrepreneurial competences, personal growth), the more satisfied students are with their study programme, with a weak correlation, with a Spearman's correlation coefficient of around 0.3. Students who are more likely than others to recognise that their chosen study programme contributes to their personal growth are found to be more satisfied: The evaluation of HEI teachers ($r_s = 0.298$; $p < 0.001$); the methods of assessing study achievement ($r_s = 0.273$; $p < 0.001$); the content of the study ($r_s = 0.285$; $p < 0.001$); the theoretical knowledge imparted ($r_s = 0.253$; $p < 0.001$); the practical experience ($r_s = 0.257$; $p < 0.001$); and the teaching/learning material ($r_s = 0.275$; $p < 0.001$); the ratio of the development of subject and general competences in the study programme ($r_s = 0.292$; $p < 0.001$); the teaching methods used ($r_s = 0.291$; $p < 0.001$); the emotional atmosphere during lectures and seminars ($r_s = 0.279$; $p < 0.001$); the culture of communication with teachers ($r_s = 0.336$; $p < 0.001$); the culture of communication in a group ($r_s = 0.259$; $p < 0.001$); the study programme ($r_s = 0.391$; $p < 0.001$).

Students who are more likely than others to agree that their chosen study programme contributes to their employability are more satisfied with the cost of their studies ($r_s = 0.239$; $p < 0.001$). This suggests that the more stu-

dents perceive their employability prospects, the more they agree with the cost of their studies.

Meanwhile, students who are more likely than others to agree that their chosen study programme contributes to the development of entrepreneurial competence are more likely to be satisfied with the choice of individual study subjects ($r_s=0.232$; $p<0.001$). The data revealed that those who chose the study programme as the first priority were more likely to be satisfied with the content of the programme (study subjects, topics of study subjects) ($\chi^2=34.633$; $p=0.022$).

When analysing the survey data according to the Mann-Whitney criterion in terms of the HEI, there is a statistically significant difference in the scores of respondents studying at universities and colleges. Students studying in colleges are more often ($p<0.01$) satisfied with the evaluation of teachers (mean rank of university students - 210.44, colleges - 250.55), theoretical (mean rank of university students - 207.61, colleges - 254.78), and practical (mean rank of university students - 210.14, colleges - 250, 99) the transfer of knowledge, the selection of teaching materials (average university rank - 209.56, college rank - 251.86), the use of teaching methods (average university rank - 212.84, college rank - 246.96), the amount of practice in the programme (average university rank - 213, 51, colleges - 245.94), methods of assessing the achievement of studies (average of ranks in universities - 217.27, colleges - 240.32), content of the programme (average of ranks in universities - 207.36, colleges - 255.15), the ratio of the development of the subject competences and the development of the general competences in the study programme (average of ranks in universities - 212, 21, 247.89 in colleges), the culture of communication with teachers (average university ranks 212.92, 246.83 in colleges), and the study programme in general (average university ranks 214.60, 244.32 in colleges). Students studying in state-funded places are more satisfied with the way teachers evaluate students than those studying in non-state-funded places (mean rank of students studying in non-state-funded places - 212.29, $p=0.48$ in state-funded places - 244.48, $p=0.007$), the teaching methods used by teachers (mean rank of students studying in non-funded places - 213.77, mean rank of students studying in funded places - 242.72, $p=0.002$), the opportunities for international academic mobility (mean rank of students studying in non-funded places - 213.87, mean rank of students studying in funded places - 424.61, $p=0.016$).

The survey asked respondents how much attention the study programme paid to different forms and methods of teaching/learning (table no 2).

It was found that 75.6% of the respondents (respondents who answered «a lot of attention» and «much attention») said that the focus is on lectures, while 54.1% said that the focus is on learning practices. More than half of the respondents consider that a lot and a great deal of attention is paid to students' oral presentations (63.6%), written assignments (57.5%), group tasks (54.5%) and regular assessment of knowledge (58.4%). The least attention (no attention at all and no attention) is paid to research projects (34.6%) and reflection (25.3%).

Table no.2. Forms/ways of teaching/learning

Statements	No attention at all	No attention	More attention than not	Much attention	A lot of attention	Not responded
Lectures	1,1	4,1	19,0	40,7	34,9	0,2
Group tasks	2,0	12,2	30,9	35,5	19,0	0,4
Research projects	11,3	23,3	26,6	26,4	11,5	0,9
Learning practice	3,9	10,7	30,5	33,8	20,3	0,9
Written assignments	2,0	10,9	28,8	35,9	21,6	0,9
Oral presentations	1,7	10,2	23,5	38,8	24,8	0,9
Regular assessment of knowledge	0,9	9,2	30,9	38,8	19,6	0,7
Reflection	7,0	18,3	33,6	25,5	15,0	0,7
Feedback	4,4	14,4	33,8	30,5	16,1	0,9

According respondents a greater emphasis on oral presentations (mean rank of 238.23 in universities, 208.93 in colleges, $p=0.000$), is noticeable in universities, while in colleges there is a greater emphasis on learning practice (mean rank of 209.22 in universities, 252.37 in colleges, $p=0.014$).

The study environment

Analysing the satisfaction of final year students with the study environment, it emerged that almost half of the students (those who responded “satisfied” and “very satisfied”) are satisfied with the adaptability of the classrooms and laboratories for their studies (45.3%) and with the technical equipment of the classrooms (43.6%). However, more than two-fifths of the respondents (43.5% of those who responded «not at all satisfied» and «not satisfied at all») expressed dissatisfaction with the adaptation of HEIs to the needs of individuals with physical disabilities.

Students studying in colleges and in the state-funded places were found to be more satisfied with the adaptability of the classrooms/laboratories for their studies and the technical equipment of the lecturers. College students are more satisfied with the accessibility of the HEI for students with physical disabilities (table no. 3)

Table no. 3 - Satisfaction with the HEI’s study environment by place of study and type of student funding (Mann-Whitney criterion)

Statements	Statistically significant difference	Groups by HEI	Mean Rank)	Groups by study funding	Statistically significant difference	Mean Rank)
I am satisfied with the adaptability of the classrooms/ labs to my studies	(p=0,000)	University	203,80	VNF	(p=0,000)	205,30
College	260,48	VF		252,79		
I am satisfied with the technical equipment of the classrooms	(p=0,000)	University	202,15	VNF	(p=0,000)	209,65
College	262,95	VF		247,62		
I am satisfied with the accessibility of higher education institutions for people with physical disabilities	(p=0,002)	University	211,19	VNF	(p=0,000)	220,21
College	249,42	VF		235,07		

In terms of library services, two-thirds of respondents (those who responded “satisfied” and “very satisfied”) are satisfied with the opening hours of the library (66.9%), the availability of library resources (e-resources, databases) (55.4%) and the newness of library resources (46.6%). More than half of the students in the survey were satisfied with the possibility to access library resources from their place of residence (home or dormitory) (53.6%). Almost two quarters of the respondents (38.1%) are dissatisfied with the library’s training and consultancy activities (38.1%).

When analysing the survey data on final year students’ satisfaction with their dormitory, more than a quarter of students (27%) did not answer this question, and that leads to the conclusion that they do not live in dormitories. One third of the respondents (31.4%) are not satisfied with the living conditions (condition and environment) in the dormitory. The other part of the respondents (32.3%) are satisfied with the procedure for obtaining a dormitory and with the fee for the dormitory (32.3%) (respondents who answered ‘satisfied’ and ‘very satisfied’)

More than two thirds of the responding final year students (those who responded “satisfied” and “very satisfied”) were found to be satisfied with the support provided by their teachers: advice (62.5%), lecture/seminar material (66.2%), help from teachers in finding a placement (52.5%) and in preparing research papers or group projects (52.2%). However, more than a third of respondents (37.1%) gave positive feedback on their assignments. A similar number did not answer this question (34.6%), suggesting that students did not receive feedback. As «other», students mentioned the goodwill of teachers and the advice and guidance they gave them in the right direction.

College students are more satisfied with the tutorials provided by teachers (mean rank of university students - 216.36, college students - 241.69, $p=0.035$), the lecture/seminar material provided (mean rank of university students - 214.66, college students - 244.23, $p=0.012$), and the feedback on the assignments completed (mean rank of university students - 210.10, college students - 249.94, $p=0.001$). However, university students were more satisfied with the help in finding an internship placement (mean rank of university students - 239.37, college students - 207.23, $p=0.008$).

Students in state-funded places are more satisfied than in non-funded places with the tutoring (mean rank of students in non-funded places - 203.05 in funded places - 255.46, $p=0.000$), the lecture/seminar material provided (mean rank of students in state-funded places - 207, 67 at funded places

- 249.68, $p=0.000$), assistance in the preparation of research papers, individual and/or group projects (average rank of students studying at non-funded places - 217.43 at funded places - 238.37, $p=0.000$).

More than half of final year students (53.6%) are satisfied (both “satisfied” and “very satisfied” answers) with the possibility of receiving social assistance at the HEI (social support, tuition fee reduction, possibility of paying tuition fees in instalments, nominal scholarship). Less than half of the students are also satisfied with the availability of free psychological support (39.3%) and legal aid (39.6%), and the possibility of combining studies and work (45.6%). Slightly more than two quarters of final year students are dissatisfied with the catering services provided by their HEI (42.2%) (Figure 2).

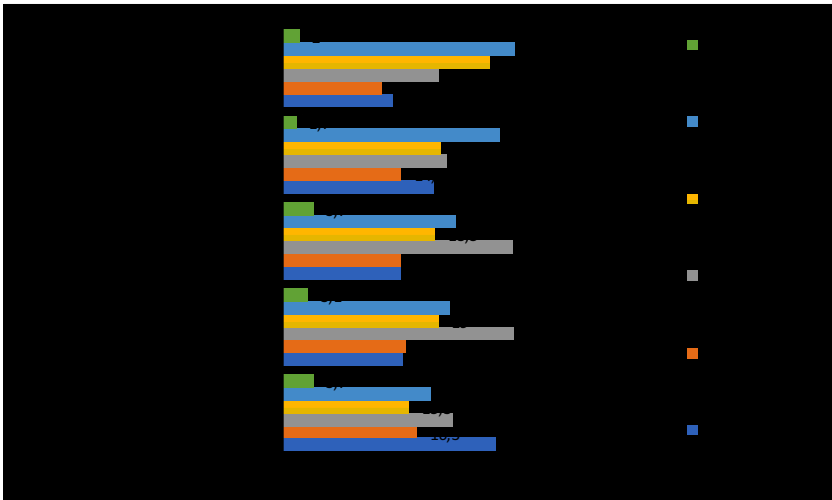


Figure no.2 Students' overall perception of student support in HEI (%)

College students are more satisfied with the availability of free psychological (mean rank 215.80 in universities, 242.52 in colleges, $p=0.029$) and legal (mean rank 217.96 in universities, 239.28 in colleges, $p=0.013$) support. College students are more likely to agree that they have opportunities to combine study and work (mean rank of university students 214.35, college students 244.69, $p=0.000$)

Students studying in state-funded places are more satisfied with their access to psychological support at HEI (mean rank 215.28 for students study-

ing in non-state-funded places - 240.92 for those studying in state-funded places, $p=0.000$).

Less than half of final year students are satisfied (those who responded “satisfied” and “very satisfied”) with the support provided by the HEI in terms of the use of scientific information (43.4%) and the organisation of the study process (44.3%) (Figure 3).

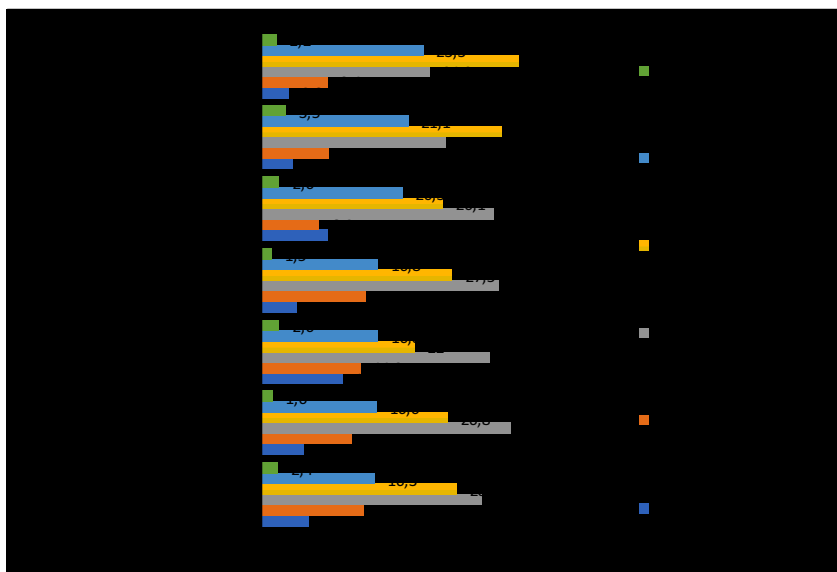


Figure no. 3. Students satisfaction with the support provided by the HEI (%)

Around half of the students are satisfied with international exchanges (46.4%) and self-expression opportunities (44.4%). More than two thirds of final year students are satisfied with their HEI’s support for internships (60.3%) and career opportunities (55.7%). The most dissatisfied (between not satisfied and not satisfied at all) are students’ dissatisfaction with their HEI’s support for electronic/distance learning (25.7%) and self-expression (21.6%).

Conclusions

The main factors for choosing a study programme: the need for the study programme in the labour market, the career goals set, clear career options and the programme's relevance to personal needs, are indicative of students' ability to plan and make career decisions. Equally important factors in the choice of a study programme: choice of secondary school graduation exams and their results, prestige of the profession and leisure interests, are oriented towards the evaluation of personal achievements and attitudes towards the profession.

The factors identified in the study for the choice of a profession show that the respondents have a good vocational orientation. The least influential factors in the choice of study programme are: the desire to study the same as a friend, chance and the desire to simply study and obtain a higher education diploma, while the study programme itself is not as important. The choice of studies is little influenced by the possibility of studying in or out of your home town and by the availability of a state-funded place.

Good material conditions, the desire to study the same things as your friends, and randomly chosen studies are factors that are more common among college students. Students in state-funded places are more likely to choose their studies on the basis of their school graduation exam results, while those in non-state-funded places are more likely to associate their studies with subjects they like, their personal needs, and to take into account the positive feedback from fellow students or previous students.

The majority of respondents are studying on programmes that they chose as their first to fourth priority. Students are not inclined to reconsider their choice of study, they would choose the same study programme. This is most typical for those who have chosen their studies as their first priority.

The main factors associated with satisfaction with the chosen study programme are that the study programme contributes to personal growth, better employment and career prospects. Satisfaction with the chosen study programme is also associated with increasing entrepreneurial competences, which is more typical for students studying at colleges.

Students are satisfied with their chosen study programme due to the supportive educational environment, the opportunity to acquire practical skills and the assessment system applied. Students are not satisfied with the cost of studies, the possibility to choose individual subjects, the timetable of lec-

tures/seminars and the organisation of distance learning.

Students indicate their satisfaction with their studies through the assessment of their achievements and the learning methods they use. College students and students who indicate that their choice of study is based on the study programme contributing to their personal growth are more satisfied with the study programme: the study environment and content, the teaching methods used, the system of assessment of learning achievements. Students in state-funded places are more satisfied than those in non-state-funded places with the way HEI teachers assess students, the teaching methods used by teachers, the opportunities for international academic mobility.

The lecture is the most common method used in the study process, but there is also a strong emphasis on student-centred methods such as oral presentations by students, regular assessment of knowledge, written assignments, and learning practice. Project work and reflective learning are the least used in the study process.

The notion of quality in the delivery of studies and the management structure of HEI are poorly discussed in colleges. The quality strategy and management structure of HEIs is clearer for university students.

The majority of students are satisfied with the institution's administration. College students are more satisfied with the performance.

Students are not encouraged to give feedback on the quality of their studies. Students' feedback is only partially or not at all taken into account. Universities are more likely to take into account students' comments.

The adaptability of classrooms and laboratories for studying and the technical equipment of classrooms are satisfactory to students. Students, especially those studying at university, express dissatisfaction with the accessibility of HEI for people with physical disabilities.

Students are satisfied with the opening hours of the library, the availability of library resources and the newness of library resources. However, students are not satisfied with the library's training and advisory activities. Dissatisfaction with the living conditions in the halls of residence has been expressed, but students are satisfied with the arrangements for obtaining a hall of residence and the fees for the halls of residence.

A range of assistance is provided to students in HEI, including counselling, study materials, help in finding a placement and in preparing a research paper or project.

College students and those studying in state-funded places are more sat-

ified with the guidance provided by teachers, the lecture/seminar material provided and the feedback on assignments.

Students are satisfied with the availability of free psychological and legal support and the possibility to combine studies and work. College students are more satisfied with the availability of free psychological and legal support. Students studying in a state-funded place are more satisfied with the availability of psychological support in higher education.

Literature

- Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
- Bulotaitė, L., Pociūtė, B., Bliumas, R., Dovydaitytė, M. (2012). Socialinių mokslų studentų psichologinės gerovės, patiriamo streso ir subjektyvaus sveikatos vertinimo sąsajos. *Visuomenės sveikata*, 3, 58.
- Diamantis G.V., Benos, V.K. (2007) Measuring student satisfaction with their studies in an International and European Studies department. *Operational Research. An International Journal*. Vol.7, No 1 (2007), p.47-59.
- Duffy, R. D, Allan, B. A., Bott, E. M. (2012). Calling and Life Satisfaction Among Undergraduate Students: Investigating Mediators and Moderators. *Journal of Happiness Studies*, 2012, 13 (3), p. 469–47.
- Dukhan, Sh. Cameron, A., Brenner, E.A (2011). The Influence of Differences in Social and Cultural Capital on Students' Expectations of Achievement, on their Performance, and on their Learning Practices in the First Year at University. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/profile/Shalini_Dukhan/publication/272162852_The_Influence_of_Differences_in_Social_and_Cultural_Capital_on_Students%27_Expectations_of_Achievement_on_their_Performance_and_on_their_Learning_Practices_in_the_First_Year_at_University/links/56b9889208ae9d9ac67dd51e/The-Influence-of-Differences-in-Social-and-Cultural-Capital-on-Students-Expectations-of-Achievement-on-their-Performance-and-on-their-Learning-Practices-in-the-First-Year-at-University.pdf
- Ellert, J. CEEMAN Conference Proceedings; Bled: 7-9. Bled: CEEMAN - Central and East European Management Development Association. (Sep 2009). <https://search.proquest.com/openview/8e146c02881e484207782fe3439d7971/1?pq-origsite=gscholar&cbl=136131>
- Finaly-Neumann, E. (1994). Course work characteristics and students' satisfaction with instruction". *Journal of Instructional Psychology*, 21 (1), p. 14-22.
- Gaižauskaitė, I. Ir Mikėnė, S. (2014). *Socialinių tyrimų metodai: apklausa*. Vilnius:

Mykolo Romerio universitetas.

- Haman, J., Donald, J. Birt, J. (2010). Expectations and Perceptions of Overseas Students in a Post-graduate Corporate Accounting Subject: A Research Note. *Accounting Education*, 19, 6.
- Kell, J.H, Motowidlo, S.J (2012). Deconstructing Organizational Commitment: Associations Among Its Affective and Cognitive Components, Personality Antecedents, and Behavioral Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*. Vol. 42, 1, p. 213-251.
- Lietuvos švietimas skaičiais 2016, Prieiga per internetą: https://www.mosta.lt/images/leidiniai/Lietuvos_svietimas_skaiciais_2016_Studijos.pdf.
- Pukelis, K. (2009). Gebėjimas, kompetencija, mokymosi/studijų rezultatas, kvalifikacija ir kompetentingumas: teorinė dimensija. *Aukštojo mokslo kokybė / The Quality of Higher Education*, 6 (12)
- Pukelyte, R. (2010). Universitetinių studijų kaip paslaugos kokybės vertinimas: dimensijos ir kriterijai. *Aukštojo mokslo kokybė / The Quality of Higher Education*, 7 (14)
- Reavill, L. R.P. (1998). Quality assessment, total quality management and the stakeholders in the UK higher education system». *Managing Service Quality: An International Journal*, 8, 1, p.55-63, <https://doi.org/10.1108/0960452-9810199395>
- Vaitkevičius, R. ir Saudargienė, A. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Kaunas: VDU leidykla.
- Valuckienė, J. (2012). Studijų, grindžiamų skirtingomis edukacinėmis paradigmomis, kokybės vertinimo parametrai. *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje*, 3 (1)
- Wach, F.S., Karbach, J., Ruffing, St., Brünken, R. and Spinath, F. M.. University Students' Satisfaction with their Academic Studies: Personality and Motivation Matter. *Front. Psychol.*, 16 February, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00055>
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. and Groggaard, J.B. (2002). Student Satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8, 2, p. 183-195.
- Žekevičienė, A (2009). Aukštojo mokslo institucijų paslaugų kokybės tyrimai servqual metodu. *Economics & Management*, p. 1107-1113.

Aukštojo mokslo kokybė Lietuvos student akimis: pasitenkinimo studijomis tyrimas

*Valdonė Indrašienė, Violeta Jęgelevičienė, Odeta Merfeldaitė
Daiva Penkauskienė, Asta Railienė, Irena Žemaitaitytė*

Santrauka

Vienas svarbiausių švietimo siekių – padėti asmeniui ir visuomenei atsakyti į esminius dabarties iššūkius ir kuo plačiau pasinaudoti atsiveriančiomis galimybėmis. Aukštasis mokslas, ypač universitetinės studijos, grindžiamos siekiu kuo efektyviau tyrimų rezultatus įdiegti į studijų procesą, o per jį – į visuomenės gyvenimą siekiant socialinės gerovės ir žmonių gyvenimo kokybės. Aukštojo mokslo, o tuo pačiu ir studijų kokybė vertinama pagal įvairius kriterijus. Vienas iš svarbiausiųjų – pačių studijuojančiųjų vertinimas. Šiame straipsnyje pristatomi kiekybinio tyrimo rezultatai apie Lietuvos aukštųjų mokyklų baigiamųjų kursų studentų pasitenkinimą studijomis. Šis studijų kokybės aspektas atskleistas ištyrus: 1) *esminius studijų pasirinkimo veiksnius* – studijų programos poreikis darbo rinkoje, išsikelti karjeros tikslai, aiškios profesinės karjeros galimybės ir programos sąsajos su asmeniniais poreikiais tendencijas; 2) *pasitenkinimą studijomis lemiančius veiksnius* – asmeninį augimą, geresnę įsidarbinimą ir karjeros perspektyvas; 3) *studentų nuomonę apie studijų programos realizavimo kokybę* – gerą techninį materialinį aprūpinimą, dėstytojų ir kitą papildomą pagalbą. Tačiau tyrimas atkleidė ir tai, kad studentus netenkina patalpų pritaikymas negalią turintiems studentams, gyvenimo sąlygos bendrabutyje. Tyrimu taip pat atskleista, kad grįžtamąjo ryšio teikimas apie studijų kokybę nėra pastovus, skatinamas ir į jį ne visuomet atsižvelgiama.

Raktiniai žodžiai

Aukštasis mokslas, studijos, studijų kokybė, pasitenkinimas studijomis.

Įvadas

Šiandieniam mokslinės-techninės pažangos ir globalizacijos sąlygotame pasaulyje, kai naujos žinios kuriamos labai sparčiai, aukštosioms mokykloms darosi sudėtinga atliepti nuolat kintančius darbo rinkos poreikius, užtikrinti studijas pasirinkusiųjų lūkesčius siekiamam išsilavinimui ir jo realizacijai konkrečiose veiklos situacijose. Studentų pasitenkinimas studijomis ir absolventų įsidarbinimas, tampa vienu svarbiausių studijų kokybės kriterijų, darančių įtaką akademinėi universitetų veiklai (Pukelis, 2009; Pukelyte, 2010). Mokslininkų (Wach ir kiti, 2016) nuomone, vienas iš aktualių klausimų, kuriuos turi nuolat spręsti universitetai – kaip ugdyti jaunos žmones būti sėkmingais studentais ir tapti sėkmingais darbuotojais. Šiame kontekste itin aktualus tampa mokslo ir studijų kokybės klausimas, šiuo metu vienas plačiausiai aptarinėjamų reiškinų tiek švietimo politikų, tiek pačių besimokančiųjų. Šiandien studijų kokybė apibrėžiama vadovaujantis įvairiais kriterijais, tokiais kaip aukštosios mokyklos vadybos lygis, studijų programų modernumas, naujaušias mokslo žinias perteikiančių dėstytojų profesionalumas, dėstytojų ir studentų tarptautiniai mainai, akademinės bendruomenės skaidraus motyvavimo sistemos ir kt. (Finaly-Neumann, 1994; Ellert, 2009; Reavil, 1998, Valuckienė, 2012). Studijų kokybė priklauso nuo daugelio veiksnių: studijuojančiųjų motyvacijos, studijų organizavimo sistemos, materialinės bazės, bendros socialinės – kultūrinės aukštosios mokyklos aplinkos, kiekvieno aukštojo mokslo institucijos darbuotojo individualios ir bendros veiklos kokybės (Allan, 2012). Tyrimai atskleidžia (Haman, Donald, Birt, 2010; Dukhan, Cameron, Brenner, 2011), kad studijų kokybės tobulinimo procese itin aktualus tampa studentų lūkesčių ir pasitenkinimo studijomis analizės klausimas. Jei studentų lūkesčiai aukšti, o pasitenkinimas studijomis žemas, būtinas aukštosios mokyklos reagavimas atliekant įvairias intervencijas: teikiant pagalbą studentams, tobulinant studijų dalykus ir/ar studijų programas ir pan. Mokslininkų (Pociūtė, Bulotaitė, Bliumas, 2012) teigimu, studentų pasitenkinimas studijomis daugiausia sietinas su motyvacija studijuoti. Tai nėra vien atsakas į mokymosi situaciją ir patirtį, bet ir į asmenybės augimo ir socialinės raidos aspektus. Pasitenkinimas studijomis yra ir jauno žmogaus pasitenkinimo gyvenimu dalis (Wiers-Jenssen ir kiti, 2002; Diamantis ir Benos, 2007; Wach ir kiti, 2016). Kell ir Motowidlo (2012), analizavę universiteto bakalauro studentų įsipareigojimo universitetui ir asmenybės bruožų ryšį atskleidė, kad studentų mokymosi patirtis, jų pasitenkinimas ar

nepasitenkinimas studijomis skatina studentus labiau įsipareigoti profesijai ar peržiūrėti savo karjeros tikslus ir pasirinkimus.

Lietuvoje studentų pasitenkinimas studijomis nėra plačiai analizuojama problema. Vieni tyrimai rodo, kad studentų pasitenkinimas studijomis yra aukštas ir nepriklauso nuo studijų programos (Pociūtė, Bulotaitė, Bliumas, 2012). Kitų tyrimų rezultatai (Žekevičienė, 2009) identifikuoja specifinius faktorius, tokius kaip kultūriniai, lyties, paslaugų teikėjų ir vartotojų požiūrių skirtumai, semestro parinkimas studentų apklausai ir pan., turinčius įtakos studentų lūkesčiams, pasitenkinimui studijomis ir studijų kokybės suvokimui. Šiuo straipsniu prisidedame prie didesnio supratimo apie studentų pasitenkinimą studijomis. Straipsnis pagrįstas kiekybinio tyrimo rezultatais, padėjusiais išsiaiškinti baigiamųjų kursų aukštųjų mokyklų studentų: 1) studijų pasirinkimo tendencijas; 2) pasitenkinimą studijomis lemiančius veiksnius; 3) nuomonę apie studijų programos realizavimo kokybę.

Tyrimo metodologija

Siekiant ištirti baigiamųjų kursų studentų pasitenkinimą studijomis atlikta reprezentatyvi anketinė apklausa. Tyrimo populiaciją sudarė baigiamųjų kursų Lietuvos aukštųjų mokyklų studentai. Iš viso buvo apklausti (n=459) baigiamųjų kursų aukštųjų mokyklų (universitetų ir kolegijų) studentai. Siekiant, kad imtis atstovautų visai generalinei populiacijai ir būtų reprezentatyvi, taikytas tikimybinės daugiapakopės imties sudarymo būdas, kai tarpusavyje derinami keli imties sudarymo būdai: lizdinė, sluoksninė ir paprastoji atsitiktinė imtis.

Kiekybiniu tyrimu buvo siekiama statistiškai pagrįsti tyrinėjamo objekto esminius požymius, sumažinti pirminių požymių skaičių ir atskleisti jų funkcionavimo dėsningumus ir svarbą (Bitinas, 2006).

Atsižvelgiant į tyrimo tikslą ir uždavinius, sukonstruotas tyrimo instrumentas. Anoniminę anketą sudarė 6 blokai: studijų programos pasirinkimas; pasitenkinimą studijomis lemiantys veiksniai; studijų aplinka; administravimas/ studijų vadyba; pagalba studentui; demografiniai duomenys. Anketa buvo vykdyta raštu, įteikiant baigiamųjų kursų aukštųjų mokyklų studentams spausdintas anketas. Visi dalyviai tyrime dalyvavo laisvanoriškai. Prieš pradėdant anketinę apklausą respondentams trumpai buvo pristatytas apklausos tikslas, pristatyti tyrimo duomenų panaudojimo galimybės ir an-

ketos gražinimo terminas. Tiriamieji sutiko dalyvauti tyrime laisva valia, todėl turėjo teisę bet kuriuo momentu nutraukti savo dalyvavimą anketinėje apklausoje. Atliekant pilotinį tyrimą buvo tikrinamas parengto tyrimo instrumento skalių vidinis suderinamumas, skaičiuojamas Cronbacho α koeficientas. Gauti skaičiavimo rezultatai leidžia teigti, kad visų anketos skalių vidinis suderinamumas yra aukštas arba labai aukštas, t. y. Cronbacho α svyruoja nuo 0,708 iki 0,921 (Vaitkevičius ir Saudargienė, 2006). Surinkti duomenys apdoroti naudojant IBM SPSS Statistics 22 programą. Duomenų analizė atlikta taikant aprašomosios statistikos priemones (aprašyti atsakymų pasiskirstymai (procentiniai dažniai) į kiekvieną anketos klausimą), tikrinami ryšiai tarp kintamųjų, parametrinės ir neparametrinės hipotezės (priklausomai nuo analizuojamų kintamųjų matavimo lygmens, pritaikyti χ^2 , Mann-Whitney kriterijai; skaičiuojamas Spirmeno (angl. Spearman) ranginės (r_s) koreliacijos. Statistinio reikšmingumo įvertinimui taikytas $p < 0,05$ lygmuo (Vaitkevičius ir Saudargienė, 2006).

Respondentų charakteristika

Tyrimo populiaciją sudarė baigiamųjų kursų aukštųjų mokyklų studentai. Tyrime dalyvavo 459 studentai, studijuojantys universitetuose ($n=271$) ir kolegijose ($n=181$), iš jų ($n=136$) vyrai ir ($n=317$) moterys. 7 respondentai aukštosios mokyklos tipo nenurodė. Didžiąją apklaustųjų dalį (56,0 proc.) sudarė aukštųjų mokyklų studentai, kurių amžius 20-21 metai, ketvirtadalį (24,4 proc.) – 22-23 metų studentai, 13,5 proc. – 27 metų ir vyresni, mažiausią dalį (4,6 proc.) – 24-26 metų studentai. Analizuojant tyrimo duomenis nustatyta, kad tiek tik studijuojančių (50,1 proc.), tiek studijuojančių ir dirbančių (49,0 proc.) buvo panašus skaičius. Didesnė dalis (53,6 proc.) tyrime dalyvavusių studentų nurodė, kad moka už studijas, 45,1 proc. apklaustųjų pažymėjo, kad studijuoja valstybės finansuojamose vietose, 1,3 proc. apklausos dalyvių į šį klausimą neatsakė.

Tyrimo rezultatų analizė

Studijų pasirinkimas

Nustatyta, kad daugumos (68,6 proc.) respondentų (*atsakiusieji į teiginį tikrai taip ir taip*) nuomone, studijų programos pasirinkimui įtakos turėjo išsiskelti karjeros tikslai, aiškios profesinės karjeros galimybės (62,7 proc.); pa-

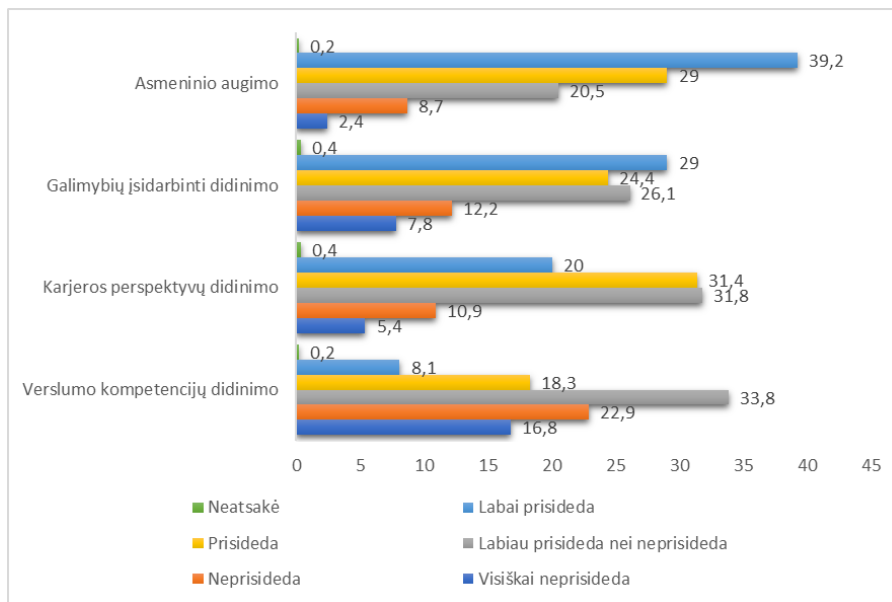
sirinktos studijų programos poreikis darbo rinkoje (58,3 proc.) bei studijų programos sąsajos su asmeniniais poreikiais (53,8 proc.). Kiek mažiau nei pusė respondentų nurodė, kad jų studijų pasirinkimą lėmė pasirinkti brandos egzaminai ir jų rezultatai (45,9 proc.), profesijos prestižas (45,1 proc.) bei laisvalaikio pomėgiai (41,8 proc.). Kiek daugiau nei trečdalis respondentų nurodė, kad jų studijų programos pasirinkimui įtakos turėjo saviraiškos (intelektinės, meninės) galimybės (39,6 proc.).

Nustatyta, kad didžiajai daliai respondentų (*atsakiusieji į teiginį tikrai ne ir ne*) renkantis studijų programą įtakos neturėjo tokie veiksniai kaip: noras studijuoti tą patį, ką ir draugas (-ai) (89,5 proc.); atsitiktinumas (68,2 proc.) bei noras tiesiog studijuoti ir įgyti aukštojo mokslo diplomą, o pati studijų programa nėra tokia svarbi (64,9 proc.). Kiek daugiau nei pusei respondentų renkantis studijų programą neturėjo įtakos nei galimybė studijuoti gimtajame mieste (57,5 proc.), nei galimybė išvykti iš gimtojo miesto (54,9 proc.) bei gauta valstybės finansuojama vieta (51,5 proc.). Kiek mažiau nei pusei respondentų (*atsakiusieji į teiginį tikrai ne ir ne*) studijų programos pasirinkimui neturėjo įtakos nei aukštosios mokyklos (47,9 proc.), nei studijų programos (36,2 proc.) populiarumas ir prestižas visuomenėje.

Nagrinęjant tyrimo duomenis pagal Mann-Whitney kriterijų aukštosios mokyklos aspektu, pastebėta, kad statistiškai reikšmingai skiriasi respondentų studijuojančių universitetuose ir kolegijose vertinimai. Studijuojantieji kolegijose dažniau ($p < 0,01$) pritaria teiginiams, jog studijų pasirinkimą lėmė tokie veiksniai kaip geros materialinės sąlygos (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 211,39, kolegijose – 249,13), noras studijuoti tą patį, ką ir draugai (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 215,78, kolegijose – 242,56), bei atsitiktinumas (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 562,91, kolegijose – 612,53). Pažymėtina, kad studijuojantieji valstybės finansuojamuose studijose, dažniau nei nefinansuojamose, renkasi studijas pagal brandos egzaminų rezultatus (studijuojančių valstybės nefinansuojamose vietose rangų vidurkis – 223,92, finansuojamose vietose – 230,66, $p = 0,047$). Tuo tarpu studijuojantieji valstybės nefinansuojamose vietose dažniau studijas sieja su patikusiais mokomaisiais dalykais (studijuojančių valstybės nefinansuojamose vietose rangų vidurkis – 234,95, finansuojamose vietose – 217,55, $p = 0,000$), asmeniniais poreikiais (studijuojančių valstybės nefinansuojamose vietose rangų vidurkis – 238,43, finansuojamose vietose – 213,42, $p = 0,035$), atsižvelgia į pozityvius atsiliepimus iš studijuojančiųjų arba prieš tai studijavusių studijuojančių valstybės nefinansuojamose vietose

rangų vidurkis – 238,80, finansuojamose vietose – 212,97, $p=0,032$). Didžioji dalis respondentų (58,4 proc.) tyrimo atlikimo metu studijavo studijų programoje, kurią rinkosi pirmuoju prioritetu, kiek daugiau nei ketvirtadalis (25,3 proc.) – antruoju-ketvirtuoju prioritetu.

Atliekant tyrimą buvo svarbu identifikuoti pasitenkinimo studijų programos pasirinkimu veiksniais (1 pav.). Nustatyta, kad daugiau nei pusė respondentų pažymėjo (*atsakiusieji į teiginį labai prisideda ir prisideda*), jog pasirinktoji studijų programa prisideda prie galimybių įsidarbinti didinimo (53,4 proc.); karjeros perspektyvų didinimo (51,4 proc.) bei asmeninio augimo (68,2 proc.). Daugiau nei ketvirtadalis respondentų (33,8 proc.) nurodė, kad pasirinktoji studijų programa labiau prisideda nei neprisideda prie verslumo kompetencijų didinimo.



1 pav. Pasitenkinimo studijų programos pasirinkimu veiksniai (proc.)

Kaip kitus aspektus, prie kurių prisideda pasirinktoji studijų programa, po vieną respondentą papildomai pažymėjo asmeninių savybių atskleidimą, savęs tobulinimą, savirealizaciją, tobulėjimą, socialinių įgūdžių augimą, kūrybiškumą, pagalbos kitiems teikimą, praktiką, profesionalaus požiūrio į darbą vystymą, savų vaikų ugdymą, sveiką ir aktyvų gyvenimą. Kolegijose

studijuojantys studentai (rangų vidurkis – 259,27), labiau nei universitetų (rangų vidurkis - 204,6) pritaria teiginiui, kad pasirinkta studijų programa prisideda prie verslumo kompetencijų didinimo. Nustatyta, kad jei turėtų galimybę persvarstyti savo studijų pasirinkimą, dauguma respondentų (58,2 proc.) rinktųsi tą pačią studijų programą toje pačioje aukštojo mokslo institucijoje. Šiam teiginiui daugiau linkę pritarti baigiamųjų kursų studentai, pasirinkę studijas pirmuoju prioritetu ($\chi^2=43,057$; $p=0,02$).

Respondentams buvo pateikta 20 vertinamųjų teiginių, susijusių su studentų vertinimu, tvarkaraščiu, studijų dalykais, bendravimo kultūra su dėstytojais ir studentais, studijų praktikos bei akademinio mobilumo galimybėmis. Empirinių duomenų analizė rodo, kad dauguma studentų patenkinti studijų programa (vidurkis M^1 varijuoja nuo 3,05 iki 3,85). Pastebima, kad studentai labiausiai patenkinti *bendravimo su dėstytojais kultūra* ($M=3,85$), *tarpusavio bendravimo kultūra grupėje* ($M=3,80$); *savo studijų programa* ($M=3,65$), *dėstytojų perteikiama praktine patirtimi* ($M=3,61$), *emocine atmosfera paskaitų ir seminarų metu* ($M=3,55$). Kiek mažiau studentai patenkinti *dėstytojų vertinimu* ($M=3,48$), *dėstytojų perteikiamomis teorinėmis žiniomis* ($M=3,46$), *programos turiniu* ($M=3,43$), *tarptautinio akademinio mobilumo galimybėmis* ($M=3,42$), *dėstytojų taikomais mokymo(si) metodais* ($M=3,42$). Mažiausiai studentai yra patenkinti *paskaitų ir seminarų tvarkaraščiais* ($M=3,19$), *nuotolinio ir kontaktinio darbo santykiu studijų programoje* ($M=3,19$), *galimybėmis pasirinkti atskirus studijų dalykus* ($M=3,12$), *studijų kaina* ($M=3,05$). Daugiau nei pusė (59 proc.) studentų buvo patenkinti (*atsakiusieji į teiginį tenkina ir labai tenkina*) savo studijų programa. Mažiau nei penktadalis (15,9 proc.) apklaustųjų buvo nepatenkinti savo studijų programa (*atsakiusieji į teiginį visiškai netenkina ir netenkina*). 24,4 proc. apklaustųjų buvo labiau patenkinti studijų programa, nei nepatenkinti (studijų programą įvertino 3 balais iš penkių).

Kiek daugiau nei pusę apklaustųjų (*atsakiusieji į teiginį tenkina ir labai tenkina*) tenkino bendravimo su dėstytojais (66,8 proc.) ir kitais studentais (67,3 proc.) kultūra, emocinė atmosfera paskaitų ir seminarų metu (56,6 proc.), dėstytojų praktinės patirties pateikimas (58,2 proc.), praktikos apimtis studijų programoje (53,4 proc.), praktikos apimtis studijų programoje (53,4

1 M - vidurkis (skalė nuo 1 iki 5), kai: 1 – visai netenkina, 2 – netenkina, 3 – iš dalies tenkina, 4 – tenkina, 5 – labai tenkina.

proc.), studentų vertinimas (53,3 proc.). Mažiausiai studentai buvo patenkinti (*atsakiusieji į teiginį visiškai netenkina ir netenkina*) studijų kaina (33,8 proc.), galimybėmis pasirinkti atskirus studijų dalykus (30,9 proc.), pasikaitų/seminarų tvarkaraščiu (30,5 proc.). Beveik ketvirtadalis studentų yra nepatenkinti galimybėmis rinktis studijų formą (nuotolinę/kontaktinę) (24,4 proc.) bei nuotolinio ir kontaktnio darbo santykiu studijų programoje. Tai leidžia daryti prielaidą, kad yra nepatenkinti studentų lūkesčiai dėl nuotolinio ir kontaktnio darbo derinimo studijų programose.

Daugiau nei du penktadalius (41,2 proc.) labiau tenkina nei netenkina dalykinių ir bendrųjų kompetencijų ugdymo studijų programoje santykis, dėstytojų taikomi mokymo(si) metodai (39,4 proc.), pasikaitų/seminarų santykis studijų programoje (37,3 proc.).

Teiginiai	Galimybių įsidarbinti didinimas	Karjeros perspektyvų didinimas	Verslumo kompetencijų didinimas	Asmeninis augimas
Mane tenkina kaip dėstytojai vertina studentus	0,223**	0,221**	0,243**	0,298**
Mane tenkina studijų pasiekimo vertinimo metodai	0,194**	0,176**	0,202**	0,273**
Mane tenkina galimybės pasirinkti atskirus studijų dalykus	0,187**	0,154**	0,232**	0,190**
Mane tenkina programos turinys (studijų dalykai, studijų dalykų temos)	0,243**	0,254**	0,245**	0,285**
Mane tenkina kaip dėstytojai perteikia teorines žinias	0,207**	0,227**	0,243**	0,189
Mane tenkina kaip dėstytojai perteikia praktinę patirtį	0,189**	0,180**	0,214**	0,257**
Mane tenkina dėstytojų parinkta mokymo/mokymosi medžiaga	0,175**	0,223**	0,263**	0,275**
Mane tenkina dalykinių ir bendrųjų kompetencijų ugdymo studijų programoje santykis	0,262**	0,258**	0,259**	0,292**

Mane tenkina dėstytojų taikomi mokymo(si) metodai	0,245**	0,209**	0,239**	0,291**
Mane tenkina emocinė atmosfera paskaitų/seminarų metu	0,226**	0,243**	0,203**	0,279**
Mane tenkina galimybė rinktis studijų formą (nuotolinę/kontaktinę)	0,259**	0,220**	0,247**	0,309**
Mane tenkina bendravimo su dėstytojais kultūra	0,191**	0,211**	0,199**	0,336**
Mane tenkina tarpusavio bendravimo kultūra grupėje	0,201**	0,205**	0,165**	0,259**
Mane tenkina studijų kaina	0,239**	0,221**	0,146**	0,227
Aš esu patenkintas savo studijų programa	0,285**	0,305**	0,294**	0,391**

1 lentelė. Spirmeno koreliacijos koeficiento skaičiavimo rezultatas: studijų pasirinkimą lemiantys veiksniai ir pasitenkinimas studijomis
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Nustatyta, kad kuo stipriau išreikštas studentų pasitenkinimo studijų pasirinkimu veiksnys (*galimybės įsidarbinti, karjeros perspektyvos, verslumo kompetencijos, asmeninis augimas*), tuo labiau studentai yra patenkinti studijuojama programa, nustatyta silpna koreliacija, Spirmeno koreliacijos koeficientas svyruoja apie 0,3. Nustatyta, kad studentai, kurie labiau nei kiti, pripažįsta, kad jų pasirinkta studijų programa prisideda prie asmeninio augimo yra labiau patenkinti: dėstytojų vertinimu ($r_s = 0,298$; $p < 0,001$); studijų pasiekimo vertinimo metodais ($r_s = 0,273$; $p < 0,001$); studijų turiniu ($r_s = 0,285$; $p < 0,001$); perteiktomis teorinėmis žiniomis ($r_s = 0,253$; $p < 0,001$); praktine patirtimi ($r_s = 0,257$; $p < 0,001$); mokymo/ mokymosi medžiaga ($r_s = 0,275$; $p < 0,001$); dalykinių ir bendrųjų kompetencijų ugdymo studijų programoje santykiu ($r_s = 0,292$; $p < 0,001$); taikomais mokymo(si) metodais ($r_s = 0,291$; $p < 0,001$); emocine atmosfera paskaitų ir seminarų metu ($r_s = 0,279$; $p < 0,001$); bendravimo su dėstytojais kultūra ($r_s = 0,336$; $p < 0,001$); bendravimo kultūra grupėje ($r_s = 0,259$; $p < 0,001$); studijų programa ($r_s = 0,391$; $p < 0,001$).

Studentai, kurie labiau nei kiti pritaria, kad jų pasirinkta studijų programa

prisideda prie galimybių įsidarbinti didinimo, yra labiau patenkinti studijų kaina ($r_s=0,239$; $p<0,001$). Tai leidžia kelti prielaidą, kad kuo labiau studentai mato įsidarbinimo perspektyvas, tuo labiau sutinka su studijų kaina.

Tuo tarpu studentai, kurie labiau nei kiti, pritaria, kad jų pasirinkta studijų programa prisideda prie verslumo kompetencijos didinimo yra labiau patenkinti galimybe pasirinkti atskirus studijų dalykus ($r_s=0,232$; $p<0,001$). Tyrimo duomenys atskleidė, jog pirmuoju prioritetu pasirinkusieji studijų programą dažniau buvo patenkinti programos turiniu (studijų dalykais, studijų dalykų temomis) ($\chi^2=34,633$; $p=0,022$).

Nagrinėjant tyrimo duomenis pagal Mann-Whitney kriterijų aukštosios mokyklos aspektu, pastebėta, kad statistškai reikšmingai skiriasi respondentų studijuojančių universitetuose ir kolegijose vertinimai. Studijuojantieji kolegijose dažniau ($p<0,01$) patenkinti dėstytojų vertinimu (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 210,44, kolegijose – 250,55), teorinių (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 207,61, kolegijose – 254,78) ir praktinių (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 210,14, kolegijose – 250,99) žinių perteikimu, mokomosios medžiagos parinkimu (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 209,56, kolegijose – 251,86), mokomųjų metodų taikymu (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 212,84, kolegijose – 246,96), praktikos apimtimi programoje (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 213,51, kolegijose – 245,94), studijų pasiekimo vertinimo metodais (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 217,27, kolegijose – 240,32), programos turiniu (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 207,36, kolegijose – 255,15), dalykinių ir bendrųjų kompetencijų ugdymo studijų programoje santykiu (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 212,21, kolegijose – 247,89), bendravimo su dėstytojais kultūra (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 212,92, kolegijose – 246,83), ir apskritai studijų programa (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 214,60, kolegijose – 244,32). Studijuojančiuosius valstybės finansuojamose vietose labiau nei valstybės nefinansuojamose vietose tenkina kaip dėstytojai vertina studentus (studijuojančių valstybės nefinansuojamose vietose rangų vidurkis – 212,29 finansuojamose vietose – 244,48, $p=0,007$), dėstytojų taikomi mokymo(si) metodai (studijuojančių valstybės nefinansuojamose vietose rangų vidurkis – 213,77, finansuojamose vietose – 242,72, $p=0,002$), tarptautinio akademinio mobilumo galybės (studijuojančių valstybės nefinansuojamose vietose rangų vidurkis – 213,87, finansuojamose vietose – 424,61, $p=0,016$).

Tyrimo metu respondentų buvo teiraujama, kiek dėmesio studijų programoje buvo skiriama skirtingoms mokymosi formoms ir būdams (2 lentelė).

Nustatyta, kad 75,6 proc. respondentų teigimu (*atsakiusieji į teiginį skiriama daug dėmesio ir daug labai daug dėmesio*) dėmesys skiriamas paskaitoms, 54,1 proc. – mokymosi praktikai. Daugiau nei pusės respondentų nuomone labai daug ir daug dėmesio skiriama žodiniams studentų pristatymams (63,6 proc.), rašto užduotims (57,5 proc.), grupinėms užduotims (54,5 proc.), reguliariam žinių vertinimui (58,4 proc.). Mažiausiai dėmesio (*atsakiusieji į teiginį visiškai neskiriama dėmesio ir neskiriama dėmesio*) skiriama tiriamiesiems projektams (34,6 proc.) ir refleksijai (25,3 proc.).

	Visiškai neskiriama dėmesio	Neskiriama dėmesio	Daugiau skiriama, nei neskiriama	Daug dėmesio	Labai daug dėmesio	Neatsakė
Paskaitoms	1,1	4,1	19,0	40,7	34,9	0,2
Grupinėms užduotims	2,0	12,2	30,9	35,5	19,0	0,4
Tiriamiesiems projektams	11,3	23,3	26,6	26,4	11,5	0,9
Mokymosi praktikai	3,9	10,7	30,5	33,8	20,3	0,9
Rašto užduotims	2,0	10,9	28,8	35,9	21,6	0,9
Žodiniams studentų pristatymams	1,7	10,2	23,5	38,8	24,8	0,9
Reguliariam žinių vertinimui	0,9	9,2	30,9	38,8	19,6	0,7
Refleksijai	7,0	18,3	33,6	25,5	15,0	0,7
Grįžtamajam ryšiui	4,4	14,4	33,8	30,5	16,1	0,9

2 lentelė. Mokymo(si) formos/būdai

Universitetuose, respondentų teigimu, didesnis dėmesys skiriamas žodiniams pristatymams (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 238,23, kolegijose – 208,93, $p=0,000$), tuo tarpu kolegijose didesnis dėmesys skiriamas mokymosi praktikai (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 209,22, kolegijose – 252,37, $p=0,014$).

Studijų aplinka

Analizuojant baigiamųjų kursų studentų patenkinimą studijų aplinka, išryškėjo, kad beveik pusė studentų (*atsakiusieji į teiginį tenkina ir labai tenkina*) yra patenkinti auditorijų ir laboratorijų pritaikymu studijoms (45,3 proc.) bei auditorijų techniniu aprūpinimu (43,6 proc.). Tačiau daugiau nei du penktadaliai apklaustųjų (*atsakiusieji į teiginį visiškai netenkina ir netenkina*) (43,5 proc.) išreiškė nepatenkinimą aukštųjų mokyklų pritaikymu fizinę negalę turintiems asmenims.

Nustatyta, kad kolegijų ir valstybės finansuojamose vietose studijuojantys studentai labiau patenkinti auditorijų/laboratorijų pritaikymu studijoms, auditorijų techniniu aprūpinimu. Kolegijų studentai labiau patenkinti aukštosios mokyklos pritaikymu fizinę negalę turintiems studentams (3 lentelė)

Teiginiai	Statistiškai reikšmingas skirtumas	Grupės pagal aukštąją mokyklą	Rangų vidurkiai (<i>angl. Mean Rank</i>)	Grupės pagal studijų finansavimą	Statistiškai reikšmingas skirtumas	Rangų vidurkiai (<i>angl. Mean Rank</i>)
Mane tenkina auditorijų/ laboratorijų pritaikymas studijoms	(p=0,000)	Universitetas	203,80	VNF	(p=0,000)	205,30
		Kolegija	260,48	VF		252,79
Mane tenkina auditorijų techninis aprūpinimas	(p=0,000)	Universitetas	202,15	VNF	(p=0,000)	209,65
		Kolegija	262,95	VF		247,62
Mane tenkina aukštosios mokyklos pritaikymas fizinę negalę turintiems asmenims	(p=0,002)	Universitetas	211,19	VNF	(p=0,000)	220,21
		Kolegija	249,42	VF		235,07

3 lentelė

Patenkinimas aukštosios mokyklos studijų aplinka pagal studijų vietą ir studentų finansavimo pobūdį (Mann-Whitney kriterijus)

Vertindami bibliotekos teikiamas paslaugas, du trečdaliai respondentų (*atsakiusieji į teiginį tenkina ir labai tenkina*) yra patenkinti bibliotekos darbo laiku (66,9 proc.), bibliotekų išteklių (e-ištekliai, duomenų bazės) prieinamumu (55,4 proc.) ir bibliotekos išteklių naujumu (46,6 proc.). Daugiau kaip pusė tyrime dalyvavusių studentų patenkinti galimybe prisijungti prie bibliotekos išteklių iš gyvenamosios vietos (namų ar bendrabučio) (53,6 proc.). Beveik du ketvirtadaliai (*atsakiusieji į teiginį visiškai netenkina ir netenkina*) apklaustųjų (38,1 proc.) nepatenkinti bibliotekos organizuojamais mokymais, konsultacine veikla.

Analizuojant tyrimo duomenis apie baigiamųjų kursų studentų pasitenkinimą bendrabučiu, išryškėjo, kad daugiau kaip ketvirtadalis studentų (27 proc.) neatsakė į šį klausimą, kas leidžia daryti prielaidą, jog jie bendrabutyje negyvena. Trečdalis atsakiusių (31,4 proc.) nepatenkinti gyvenimo sąlygomis (būkle ir aplinka) bendrabutyje. Kita dalis (32,3 proc.) apklaustųjų (*atsakiusieji į teiginį tenkina ir labai tenkina*) patenkinti bendrabučio gavimo tvarka ir mokesčiu už bendrabutį (32,3 proc.)

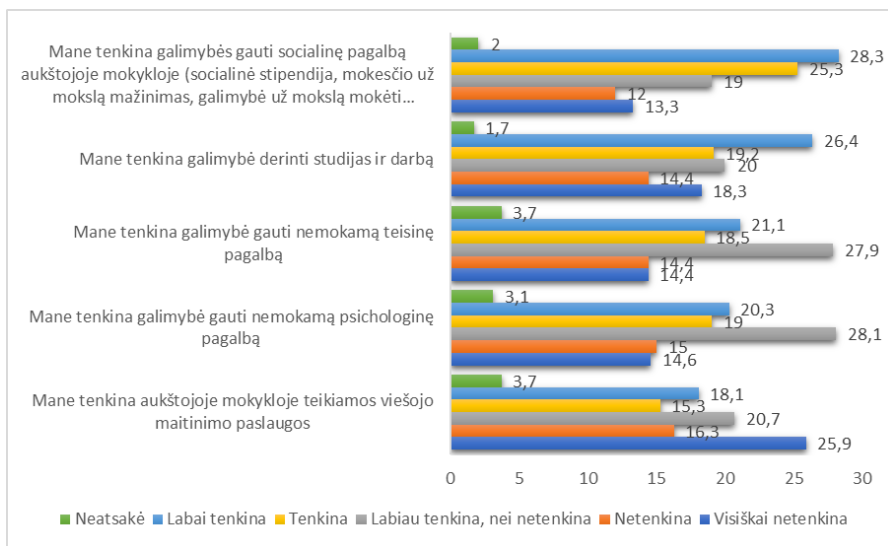
Nustatyta, jog daugiau kaip du trečdaliai atsakiusių (*atsakiusieji į teiginį tenkina ir labai tenkina*) baigiamųjų kursų studentų yra patenkinti dėstytojų teikiama pagalba: konsultacijomis (62,5 proc.), pateikiama paskaitų/seminarų medžiaga (66,2 proc.), dėstytojų pagalba susirandant praktikos vietą (52,5 proc.) ir rengiant tiriamuosius darbus ar grupinius projektus (52,2 proc.). Tačiau grįžtamąjį ryšį apie atliktas užduotis teigiamai įvertino daugiau kaip trečdalis respondentų (37,1 proc.). Panašus skaičius neatsakė į šį klausimą (34,6 proc.), kas leidžia daryti prielaidą, kad studijuojantieji grįžtamojo ryšio nesulaukė. Kaip "kita" studentai paminėjo dėstytojų geranoriškumą bei patarimus, nukreipiant tinkame linkme.

Kolegijų studentai labiau patenkinti dėstytojų teikiamomis konsultacijomis (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 216,36, kolegijose – 241,69, $p=0.035$), pateikiama paskaitų/seminarų medžiaga (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 214,66, kolegijose – 244,23, $p=0.012$), grįžtamoju ryšiu apie atliktas užduotis (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 210,10, kolegijose – 249,94, $p=0.001$). Tačiau pagalba susirandant praktikos vietą labiau patenkinti universitetuose studijuojantieji (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 239,37, kolegijose – 207,23, $p=0.008$).

Valstybės finansuojamose vietose labiau nei nefinansuojamose studentai yra patenkinti konsultacijomis (studijuojančių valstybės nefinansuojamose vietose rangų vidurkis – 203,05 finansuojamose vietose – 255,46, $p=0,000$),

pateikiama paskaitų/seminarų medžiaga (studijuojančių valstybės nefinansuojamose vietose rangų vidurkis – 207,67 finansuojamose vietose – 249,68, $p=0,000$), teikiama pagalba rengiant tiriamuosius darbus, individualius ir/ar grupinius projektus (studijuojančių valstybės nefinansuojamose vietose rangų vidurkis – 217,43 finansuojamose vietose – 238,37, $p=0,000$).

Nustatyta, jog daugiau kaip pusė baigiamųjų kursų studentų (53,6 proc.) yra patenkinti (*atsakiusieji į teiginį tenkina ir labai tenkina*) galimybe gauti socialinę pagalbą aukštojoje mokykloje (socialinė stipendija, mokesčio už mokslą mažinimas, galimybė už mokslą mokėti dalimis, vardinė stipendija). Taip pat kiek mažiau nei pusę studentų tenkina galimybė gauti nemokamą psichologinę pagalbą (39,3 proc.) ir teisinę pagalbą (39,6 proc.), galimybė derinti studijas ir darbą (45,6 proc.). Šiek tiek daugiau nei du ketvirtadaliai baigiamojo kurso studentų yra nepatenkinti aukštojoje mokykloje teikiamomis viešojo maitinimo paslaugomis (42,2 proc.) (2 pav.).



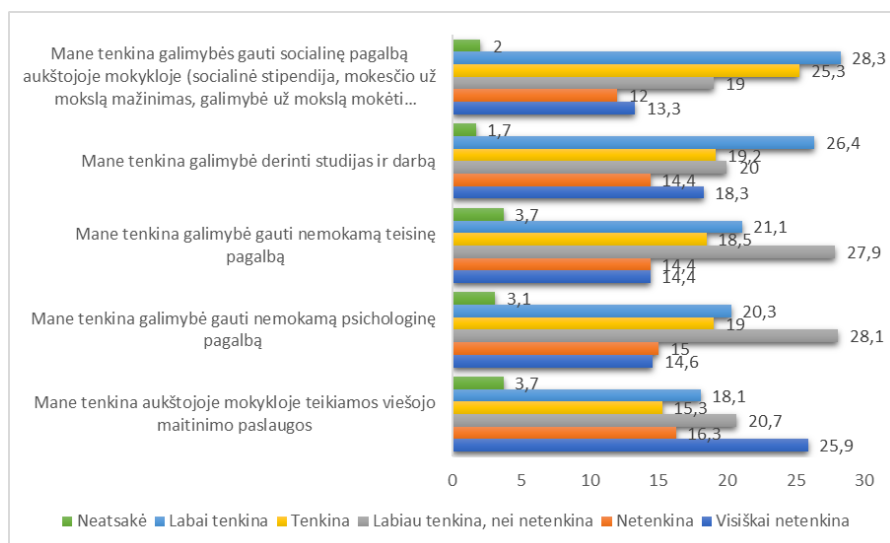
2 pav. Studentų bendra nuomonė apie pagalbą studentui aukštojoje mokykloje (proc.)

Kolegijų studentus labiau tenkina galimybės gauti nemokamą psichologinę (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 215,80, kolegijose – 242,52, $p=0,029$) ir teisinę (universitetuose studijuojančių rangų vidurkis – 217,96, kolegijose – 239,28, $p=0,013$) pagalbą. Kolegijų studentai dažniau pritaria teiginiui, jog turi galimybes derinti studijas ir darbą (universitetuose

studijuojančių rangų vidurkis – 214,35, kolegijose – 244,69, $p=0,000$)

Galimybėmis gauti psichologinę pagalbą aukštojoje mokykloje labiau patenkinti valstybės finansuojamoje vietoje besimokantys studentai (studijuojančių valstybės nefinansuojamose vietose rangų vidurkis – 215,28 finansuojamose vietose – 240,92, $p=0,000$).

Mažiau nei pusė baigiamųjų kursų studentų patenkinti (*atsakiusieji į teigginį tenkina ir labai tenkina*) aukštosios mokyklos teikiama pagalba dėl mokslinės informacijos panaudojimo (43,4 proc.), studijų proceso organizavimo (44,3 proc.) (3 pav.).



4 pav. Studentų patenkinimas aukštosios mokyklos teikiama pagalba (proc.)

Apie pusę studentų yra patenkinti tarptautinių mainų (46,4 proc.) ir saviraiškos galimybėmis (44,4 proc.). Daugiau kaip du trečdaliai baigiamųjų kursų studentų patenkinti aukštosios mokyklos pagalba dėl praktikos (60,3 proc.) ir karjeros galimybių (55,7 proc.). Labiausiai studentai nepatenkinti (*atsakiusieji į teigginį netenkina ir visiškai netenkina*) aukštosios mokyklos pagalba dėl elektroninių/nuotolinių studijų (25,7 proc.) ir saviraiškos galimybių (21,6 proc.).

Išvados

Svarbiausi studijų programos pasirinkimo veiksniai (studijų programos poreikis darbo rinkoje, išsikelti karjeros tikslai, aiškios profesinės karjeros galimybės ir programos sąsajos su asmeniniais poreikiais) rodo studijuojančiųjų gebėjimą planuoti ir priimti karjeros sprendimus. Renkantis studijų programą ne mažiau svarbūs veiksniai (pasirinkti brandos egzaminai ir jų rezultatai, profesijos prestižas ir laisvalaikio pomėgiai) orientuoti į asmens pasiekimų vertinimą ir turimas nuostatas profesijos atžvilgiu.

Tyrimu nustatyti profesijos pasirinkimo veiksniai rodo, kad apklausos dalyviai pasižymi profesiniu kryptingumu. Mažiausiai įtakos studijų programos pasirinkimui turi: noras studijuoti tą patį, ką ir draugas, atsitiktinumas ir noras tiesiog studijuoti ir įgyti aukštojo mokslo diplomą, o pati studijų programa nėra tokia svarbi. Studijų pasirinkimą mažai lemia galimybės studijuoti gimtajame mieste arba išvykti iš gimtojo miesto bei gauta valstybės finansuojama vieta.

Geros materialinės sąlygos, noras studijuoti tą patį, ką ir draugai bei atsitiktinumas – studijų pasirinkimo veiksniai, labiau būdingi kolegijų studentams. Studijuojantieji valstybės finansuojamose vietose dažniau renkasi studijas pagal brandos egzaminų rezultatus, tuo tarpu valstybės nefinansuojamose – studijas sieja su patikusiais mokomaisiais dalykais, asmeniniais poreikiais, atsižvelgia į pozityvius atsiliepimus iš studijuojančiųjų arba prieš tai studijavusių studijuojančiųjų.

Dauguma apklaustųjų studijuoja programose, kurias rinkosi pirmuoju – ketvirtuoju prioritetu. Studentai nėra linkę persvarstyti studijų pasirinkimo, jie rinktųsi tą pačią studijų programą. Tai labiausiai būdinga pasirinkusiems studijas pirmuoju prioritetu.

Pagrindiniai pasitenkinimo pasirinkta studijų programa veiksniai siejami su tuo, kad studijų programa prisideda prie asmeninio augimo, geresnių įsidarbinimo ir karjeros perspektyvų. Pasitenkinimą pasirinkta studijų programa studentų siejama ir su verslumo kompetencijų didinimu: tai labiau būdinga studijuojantiems kolegijose.

Studentai yra patenkinti pasirinkta studijų programa dėl palankios edukacinės studijų aplinkos, galimybės įgyti praktinių gebėjimų ir taikomos vertinimo sistemos. Studentų netenkina studijų kaina, galimybė pasirinkti atskirus studijų dalykus, paskaitų/seminarų tvarkaraštis ir nuotolinių studijų organizavimas.

Studijuojantieji pažymi pasitenkinimą studijomis dėl jų pasiekimų vertinimo, taikomų mokymosi metodų. Kolegijų studentai ir studentai, kurie pažymi, kad studijų pasirinkimą lėmė tai, kad studijų programa prisideda prie jų asmeninio augimo, labiau patenkinti studijų programa: studijų aplinka ir turiniu, taikomais mokymo(si) metodais, studijų pasiekimų vertinimo sistema. Studijuojančiuosius valstybės finansuojamose labiau nei valstybės nefinansuojamose vietose tenkina kaip dėstytojai vertina studentus, dėstytojų taikomi mokymo(si) metodai, tarptautinio akademinio mobilumo galimybės.

Studijų procese dažniausiai taikomas paskaitos metodas, tačiau didelis dėmesys skiriamas ir į studentų orientuotiems metodams: žodiniams studentų pristatymas, reguliariam žinių vertinimui, rašto užduotims ir mokymosi praktikai. Mažiausiai studijų procese taikomos projektinio darbo ir refleksyvaus mokymosi technologijos.

Studijų realizavimo kokybės samprata bei aukštosios mokyklos vadybos struktūra menkai išdiskutuota kolegijose. Aukštosios mokyklos kokybės strategija, vadybinė struktūra aiškesnė universitetų studentams.

Dauguma aukštųjų mokyklų studentų patenkinti institucijos administracijos veikla. Šia veikla labiau patenkinti kolegijų studentai.

Studentai nėra skatinami teikti grįžtamojo ryšio dėl studijų kokybės. Į išsakytas studentų grįžtamojo ryšio pastabas atsižvelgiama tik iš dalies arba visai neatsižvelgiama. Universitetuose dažniau atsižvelgiama į studentų išsakytas pastabas.

Auditorijų ir laboratorijų pritaikymas studijoms, auditorijų techninis aprūpinimas tenkina studijuojančiuosius. Studentai, ypatingai studijuojantieji universitete, išreiškia nepasitenkinimą aukštųjų mokyklų pritaikymu fizinę negalę turintiems asmenims.

Studentus tenkina bibliotekos darbo laikas, bibliotekų išteklių prieinamumas ir bibliotekos išteklių naujumas. Tačiau studentų netenkina bibliotekos organizuojami mokymai ir konsultacinė veikla. Išreikštas nepasitenkinimas gyvenimo sąlygomis bendrabutyje, tačiau studentus tenkina bendrabučio gavimo tvarka ir mokesčiai už bendrabutį.

Aukštosiose mokyklose studentams teikiama įvairi pagalba: studentai konsultuojami, jiems pateikiama mokomoji medžiaga, padedama susirasti praktikos vietą ir parengti tiriamąjį ar projektinį darbą.

Kolegijų studentai ir valstybės finansuojamose vietose studijuojantieji labiau patenkinti dėstytojų teikiamomis konsultacijomis, pateikiama paskaitų/seminarų medžiaga, grįžtamojo ryšiu apie atliktas užduotis.

Studentai yra patenkinti galimybe gauti nemokamą psichologinę ir teisinę pagalbą, galimybę derinti studijas ir darbą. Kolegijų studentus labiau tenkina galimybės gauti nemokamas psichologinę ir teisinę pagalbą. Galimybėmis gauti psichologinę pagalbą aukštojoje mokykloje labiau patenkinti valstybės finansuojamoje vietoje besimokantys studentai.

Bibliography

- Al Ansari, A., Rushdi Arekat, M., & Salem, A. H. (2018). Validating the modified system for evaluation of teaching qualities: a teaching quality assessment instrument. *Advances in Medical Education and Practice*, 9, 881-886.
- Aldeman, C. The teacher evaluation revamp, in hindsight: what the Obama administration's signature reform got wrong. *Education Next*; 17(2), 60-68
- Area, E. H. (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. <https://www.edu.ro/sites/default/files/u39/Budapest-Vienna%202010.pdf>
- Azma, F. (2011). The Quality Indicators of Information Technology in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2535-2537.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Barani, G., Azma, F., & Seyye, S. (2011). Quality Indicators of Hidden Curriculum in Centers of Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1657-1661.
- Berridge, D. (2017). The education of children in care: agency and resilience. *Children and Youth Services Review*; 77, 86-93.
- Biggs, J. (1999³). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
- Brockerhoff, L., Huisman, J., & Laufer, M. (2015). *Quality in Higher Education: A literature review*. Belgium: Centre for Higher Education Governance, Ghent University.
- Buller, J. L. (2013). *Best practices in faculty evaluation: a practical guide for academic leaders*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass
- Bulotaitė, L., Pociūtė, B., Bliumas, R., & Dovydaitytė, M. (2012). Socialinių mokslų studentų psichologinės gerovės, patiriamo streso ir subjektyvaus sveikatos vertinimo sąsajos. *Visuomenės sveikata*, 3, 58.
- Cadez, S., Dimovski, V., & Zaman Groff, M. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education*; 42(8), 1455-1473. 10.1080/03075079.2015.1104659, 2-s2.0-84948756912.

- Campbell, S. L., & Ronfeldt, M. (2018). Observational evaluation of teachers: measuring more than we bargained for?. *American Educational Research Journal*, 55(6), 1233-1267. 10.3102/0002831218776216, 2-s2.0-85048189909.
- Castilla, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2, 157-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codi go=3965>.
- Cheng, B., Fan, C., Fu, H., Huang, J., Chen, H., & Luo, X. (2022). Measuring and computing cognitive statuses of construction workers based on electroencephalogram: a critical review. *IEEE Transactions on Computational Social Systems*, 1-16, 10.1109/TCSS.2022.3158585.
- Cheng, B., Huang, J., Li, J., Chen, S., & Chen, H. (2022). Improving contractors' participation of resource utilization in construction and demolition waste through government incentives and punishments. *Environmental Management*. 10.1007/s00267-022-01617-8
- Cheng, B., Lu, K., Li, J., Chen, H., Luo, X., & Shafique, M. (2022). Comprehensive assessment of embodied environmental impacts of buildings using normalized environmental impact factors. *Journal of Cleaner Production*, 334, 130083, 10.1016/j.jclepro.2021.130083.
- Clayson, D. E. (2018). Student evaluation of teaching and matters of reliability. *Assessment & Evaluation in Higher Education*; 43(4), 666-681, 10.1080/02602938.2017.1393495, 2-s2.0-85032011881
- Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812-823, 10.1080/1350293x.-2017.1380879, 2-s2.0-85030154447.
- Commission European (2022, 13 10). *European Education Area. Preluat de pe Higher education initiatives*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/about-higher-education>
- Commission, European. (2022, 13 10). *European Education Area. Preluat de pe Higher education initiatives*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/about-higher-education>
- Consiliul Europei (2007). Responsabilitatea publică pentru învățământ superior și cercetare. Recomandarea 6 .
- Council of Europe (2007) Public accountability for higher education and research. Recommendation 6.
- Cristea, S. (2008). Calitatea în educație/ educația de calitate. *Didactica Pro*, 4-5(50-51), 107-112.
- Diamantis, G. V., & Benos, V. K. (2007). Measuring student satisfaction with their studies in an International and European Studies department. *Operational Research. An International Journal*, 7(1), 47-59.

- Dogaru, M. (2011). *Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban. Calitate în educație (Modulul 6)*. București. <http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%206%20Calitate%20in%20educatie.pdf>
- Dong, Q. W., Wang, S. M., Han, F. J., & Zhang, R. D. (2019). Innovative research and practice of teachers teaching quality evaluation under the guidance of innovation and entrepreneurship. *Procedia Computer Science*, 154, 770-776, 10.1016/j.procs.2019.06.123.
- Duffy, R. D, Allan, B. A., & Bott, E. M. (2012). Calling and Life Satisfaction Among Undergraduate Students: Investigating Mediators and Moderators. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 469-479.
- Dukhan, Sh., Cameron, A., & Brenner, E. A (2011). The Influence of Differences in Social and Cultural Capital on Students' Expectations of Achievement, on their Performance, and on their Learning Practices in the First Year at University. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/profile/Shalini_Dukhan/publication/272162852_The_Influence_of_Differences_in_Social_and_Cultural_Capital_on_Students%27_Expectations_of_Achievement_on_their_Performance_and_on_their_Learning_Practices_in_the_First_Year_at_University/links/56b9889208ae9d9ac67dd51e/The-Influence-of-Differences-in-Social-and-Cultural-Capital-on-Students-Expectations-of-Achievement-on-their-Performance-and-on-their-Learning-Practices-in-the-First-Year-at-University.pdf
- Ellert, J. CEEMAN Conference Proceedings; Bled: 7-9. Bled: CEEMAN - Central and East European Management Development Association. (Sep 2009). <https://search.proquest.com/openview/8e146c02881e484207782fe3439d7971/1?pq-origsite=gscholar&cbl=136131>
- ENQA, ESU, EUA, & EURASHE (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium.
- European Universities Association (EUA) (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002 – 2006*. Brussels: EUA. <https://eua.eu/resources/publications/656:quality-culture-in-european-universities-a-bottom-up-approach.html>
- Falch,, F., Iversen, J., Nyhus, O., & Strøm, B. (2022). Quality measures in higher education: Norwegian evidence. *Economics of Education Review*, 87, 102235.
- Filius, R. M., de Kleijn, R. A., Uijl, S. G., Prins, F. J., Rijen, H. V., & Grobbee, D. E. (2018). Promoting deep learning through online feedback in SPOCs. *Frontline Learning Research*, 6(2), 92-113, 10.14786/flr.v6i2.350, 2-s2.0-85048278953
- Finaly-Neumann, E. (1994). Course work characteristics and students' satisfaction with instruction". *Journal of Instructional Psychology*, 21(1), 14-22.
- Flores, M. A., & Derrington, M. L. (2017). School principals' views of teacher evaluation policy: lessons learned from two empirical studies. *International Journal*

- of Leadership in Education*, 20(4), 416-431, 10.1080/13603124.2015.1094144, 2-s2.0-84946422888.
- Ford T. G., Van Sickle, M. E., & Clark, L. V., Fazio-Brunson, M., & Schween, D. C. (2017). Teacher self-efficacy, professional commitment, and high-stakes teacher evaluation policy in Louisiana. *Educational Policy*; 31(2), 202-248, 10.1177/08959048155586855, 2-s2.0-85012920015
- Gaižauskaitė, I. Ir, & Mikėnė, S. (2014). *Socialinių tyrimų metodai: apklausa*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
- Gilmour, A. F., Majeika, C. E., Sheaffer, A. W., & Wehby, J. H. (2019). The coverage of classroom management in teacher evaluation rubrics. *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 161-174, 10.1177/0888406418781918, 2-s2.0-85048747757
- Government Decision no. 915 of 14.10.2017 amending the Annex to Government Decision no. 1418/2006 approving the external evaluation methodology, standards, reference standards and the list of performance indicators of the Romanian Agency for Quality Assurance in
- Grigorieva, E., Olegovna, K., Pushkareva, T., & Scherbakova, A. (2022). University graduates' satisfaction with the quality of education: specifics of assessment methods. *Apuntes Universitarios*, 12(2), 265-282.
- Grissom, J. A., & Bartanen, B. Strategic retention: principal effectiveness and teacher turnover in multiple-measure teacher evaluation systems. *American Educational Research Journal*. 2019; 56(2), 514-555, 10.3102/0002831218-797931, 2-s2.0-85059342187.
- Guang-Hua, Y., & Wang, S.-Y. (2019). Research on university evaluation of teaching quality based on data driven. *Proceedings of the 2019 3rd International Workshop on Education, Big Data and Information Technology*, October 2019. Istanbul, Turkey.
- Haman, J., Donald, J., & Birt, J. (2010). Expectations and Perceptions of Overseas Students in a Post-graduate Corporate Accounting Subject: A Research Note. *Accounting Education*, 19(6), 619-631.
- Hammonds, F., Mariano, G. J., Ammons, G., & Chambers, S. (2017). Student evaluations of teaching: improving teaching quality in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*; 21(1), 26-33, 10.1080/13603108.2016.1227388, 2-s2.0-84987621236.
- Haseena, V. A., & Mohammed, A. P. (2015). Aspects of Quality in Education for the Improvement of Educational Scenario. *Journal of Education and Practice*, 6(4), 100-105.
- Higaki, T., Nakamura, Y., Zhou, J., Yu, Z., Nemoto, T., Tatsugami, F., & Awai, K. (2020). Deep learning reconstruction at CT: phantom study of the image characteristics. *Academic Radiology*; 27(1), 82-87, 10.1016/j.acra.2019.09.008.

- Hotărârea Guvernului nr. 915 din 14.10.2017 privind modificarea anexei la Hotărârea Guvernului nr. 1.418/2006 pentru aprobarea Metodologiei de evaluare externă, a standardelor, a standardelor de referință și a listei indicatorilor de performanță a Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior, publicată în Monitorul Oficial nr. 25 din 11.01.2018.
- Hou, Y. W., Lee, C. W., & Gunzenhauser, M. G. (2017). Student evaluation of teaching as a disciplinary mechanism: a foucauldian analysis. *The Review of Higher Education*; 40(3), 325-352, 10.1353/rhe.2017.0011, 2-s2.0-85016497683.
- Huang, N. (2017). Analysis and design of University teaching evaluation system based on JSP platform. *International Journal of Education and Management Engineering*, 7(3), 43-50, 10.5815/ijeme.2017.03.05.
- Husain, S. A., & Hossain, S. S. (2016). Determinants of education quality: what makes students' perception different? *Open Review of Educational Research*, 3(1), 52-67. doi: 10.1080/23265507.2016.1155167
- Ye, J. (2020). Modeling of performance evaluation of educational information based on big data deep learning and cloud platform. *Journal of Intelligence and Fuzzy Systems*, 38(6), 7155-7165, 10.3233/jifs-179793
- Imbernón, F., Carnicero, P., Silva, P., Cruz, L., Prats, M., Guzmán, C., & González. J. J. (2008). Análisis y propuestas de competencias docentes universitarias para el desarrollo del aprendizaje significativo del alumnado a través del e-learning y el b-learning en el marco del EEES. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Programa de Estudio y Análisis. (EA2007-0049).
- Kell, J. H., & Motowidlo, S. J. (2012). Deconstructing Organizational Commitment: Associations Among Its Affective and Cognitive Components, Personality Antecedents, and Behavioral Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(1), 213-251.
- Kriewaldt, J., Walker, R., Morey, V., & Chad, M. (2021). Activating and reinforcing graduates' capabilities: early lessons learned from a teaching performance assessment. *Australian Educational Researcher*, 48(1), 1-16. 10.1007/s13384-020-00418-4.
- Kundu, G. K. (2017). Quality in Higher Education from Different Perspectives: a Literature Review. *International Journal for Quality Research*, 11(1), 17-34.
- Law no. 87 of 13.04.2006 approving the Government Emergency Ordinance no. 75/2005 on ensuring the quality of education.
- Legea nr. 87 din 13.04.2006 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr.75/2005 privind asigurarea calității educației.
- Lietuvos švietimas skaičiais (2016). *Pricīga per internetą*: https://www.mosta.lt/images/leidiniai/Lietuvos_svietimas_skaiciais_2016_Studijos.pdf.
- Lin H., You J., Xu T. Evaluation of online teaching quality: an extended linguistic MAGDM framework based on risk preferences and unknown weight information. *Symmetry*; 13(2), 192, 10.3390/sym13020192.

- Michavila, F., & Calvo, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Michavila, F., Ripollés, M., & Esteve, F. (2011). *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos.
- Murillo, F. J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago: OREALC/UNESCO
- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441–464. doi: 10.1080/13540600701561653
- Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Madbouly, A. I., Khedra, A. M., & Fayoumi, A. G. (2017). Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard. *Studies in Higher Education*; 42(1), 23-46. 10.1080/03075079.2015.1034262, 2-s2.0-84928243301.
- Madaus, G, Stufflebeam, D., & Kellaghan, T. (Eds.) (2000²). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). *Perspective des politiques de l'éducation, 2015: Les réformes en marche*. 2015. <http://dx.doi.org/> <https://doi.org/10.1787/9789264227330-fr> . Accesso 15 luglio 2022.
- Ordonanță de Urgență nr. 75/12 iulie 2005 privind asigurarea calității educației, publicat în Monitorul Oficial nr. 642/20 iulie 2005, <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/63367> - <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/quality-assurance>
- Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88-94. 10.1016/j.gloenvcha.2017.09.009, 2-s2.0850334 04588.
- Palermo, C., & Thomson, M. M. (2018). Teacher implementation of self-regulated strategy development with an automated writing evaluation system: effects on the argumentative writing performance of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 255-270. 10.1016/j.cedpsych.2018.07.002, 2-s2.0-85049913833.
- Pan, G., Shankaraman, V., Koh, K., & Gan, S. (2021). Students' evaluation of teaching in the project-based learning programme: an instrument and a development process. *International Journal of Management in Education*; 19(2), 100501, 10.1016/j.ijme.2021.100501.
- Pauffer, N. A., & Sloat, E. F. (2020). Using standards to evaluate accountability

- policy in context: school administrator and teacher perceptions of a teacher evaluation system. *Studies In Educational Evaluation*; 64, 100806, 10.1016/j.stueduc.2019.07.007.
- Perrenoud, P. (2005). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. In J. Carreras & P. Perrenoud (Eds.), *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari* (pp. 8-25). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE). Universitat de Barcelona.
- Pukelis, K. (2009). Gebėjimas, kompetencija, mokymosi/studijų rezultatas, kvalifikacija ir kompetentingumas: teorinė dimensija. *Aukštojo mokslo kokybė / The Quality of Higher Education*, 6(12), 15-22.
- Pukelyte, R. (2010). Universitetinių studijų kaip paslaugos kokybės vertinimas: dimensijos ir kriterijai. *Aukštojo mokslo kokybė / The Quality of Higher Education*, 7(14), 155-175.
- Qian, Y., Chen, S., Li, J., Ren, Q., Zhu, J., Yuan, R., & Su, H. (2020). A decision-making model using machine learning for improving dispatching efficiency in Chengdu Shuangliu airport. *Complexity*, 9, 6626937, 10.1155/2020/6626937
- Reavill, L. R. P. (1998). Quality assessment, total quality management and the stakeholders in the UK higher education system». *Managing Service Quality: An International Journal*, 8(1), 55-63, <https://doi.org/10.1108/0960452-9810199395>
- Ingvarson, L., Beavis, A., & Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: Implications for accreditation policy 1. *European Journal of Teacher Education*, 30(4), 351-381. doi: 10.1080/02619760701664151
- Royal, K. (2017). A guide for making valid interpretations of student evaluation of teaching (SET) results. *Journal of Veterinary Medical Education*, 44(2), 316-322. 10.3138/jvme.1215-201r, 2-s2.0-85024503177.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-16.
- Sanchez, O., Espinosa, E., & Avila, C. (2022). Education for sustainable development in the vision of university professors in Mexico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado- Rifop*, 98, 255-278.
- Shulman, L. S. (2004). Teaching as community property: Essays on higher education. P. Hutchings (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass. Shulman, L. S. (1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 25(6), 6-7.
- Sütőová, A., Markulík, S., & Šolc, M. (2014). Quality in Contemporary University Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 703-707.
- Uceda, J. (2011). Un nuevo modelo educativo. In F. Michavila, M. Ripollés & F. Esteve (Eds.), *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos.

- Vaitkevičius, R., ir & Saudargienė, A. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Kaunas: VDU leidykla.
- Valentine, A., Belski, I., & Hamilton, M. (2017). Developing creativity and problem-solving skills of engineering students: a comparison of web-and pen-and-paper-based approaches. *European Journal of Engineering Education*; 42(6), 1309-1329, 10.1080/03043797.2017.1291584, 2-s2.0-85013639995.
- Valuckienė, J. (2012). Studijų, grindžiamų skirtingomis edukacinėmis paradigmomis, kokybės vertinimo parametrai. *Studijos šiuolaikiniame visuomenėje*, 3(1), 274-285.
- Wach, F. S., Karbach, J., Ruffing, St., & Brünken, R., & Spinath, F. M. (2016). University Students' Satisfaction with their Academic Studies: Personality and Motivation Matter. *Frontiers in Psychology*, 16 February. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00055>
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., & Groggaard, J. B. (2002). Student Satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195.
- Xu, X., Wang, Y., & Yu, S. (2018). Teaching performance evaluation in smart campus. *IEEE Access*, 6, 77754-77766, 10.1109/access.2018.2884022, 2-s2.0-85057887610.
- Žekevičienė, A (2009). Aukštojo mokslo institucijų paslaugų kokybės tyrimai servqual metodu. *Economics & Management*, 14, 1107-1113.
- Cadez, S., Dimovski, V., & Zaman Groff, M. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education*; 42(8), 1455-1473, 10.1080/03075079.2015.1104659, 2-s2.0-849-48756912.
- Al Ansari, A., Rushdi Arekat, M., & Salem, A. H. Validating the modified system for evaluation of teaching qualities: a teaching quality assessment instrument. *Advances in Medical Education and Practice*, 9, 881-886. 10.2147/amep.s181094.
- Guilbault, M. (2016). Students as customers in higher education: reframing the debate. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(2), 132-142.
- Elton, L. (1998). Dimensions of Excellence in University Teaching. *International Journal for Academic Development*, 3(1), 3-11.
- Krause, K-L. (2012). Addressing the Wicked Problem of Quality in Higher Education: Theoretical Approaches and Implications. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 285-297.

The quality of teaching and academic learning – tools for monitoring and evaluation

Luminița Mihaela Drăghicescu, Ioana Stăncescu

Abstract

A quality university education is a guarantee of social progress, but also a guarantee of the individual progress of each beneficiary.

The present study starts from the premise that meeting the requirements and expectations of the university education` beneficiaries requires not only a quality teaching, but also a permanent monitoring of the quality of the learning process and, respectively, an assessment of skills, cognitive strategies, attitudes and behaviors which condition it, with the explicit purpose of facilitating their continuous optimization.

The reflection on the academic quality cannot be dissociated from the careful analysis of the learning environment and, respectively, of the learning activity. In this sense, we consider necessary the use, in the didactic activities, of some tools such as: *progress sheets, reflection sheets, metacognitive inventory*, their role being not to sanction or express final value judgments regarding the students` learning activity, but to record the progress made in the learning process and to identify dysfunctions, deficiencies, but also specific training needs.

Keywords

Quality of teaching, quality of learning, metacognitive competences, reflective competences, assessment.

Introduction

In the conditions in which we want *the European Space of Education* to become a reality, the concern for ensuring a quality education becomes an imperative for every European education system.

A quality education is «the foundation of personal fulfillment, the capacity for professional insertion and active and responsible citizenship» (European Commission, 2020, p. 1).

In a not exactly favorable context, in which we all feel the consequences – economic, health, psychological – of the Covid 19 pandemic, in which early school leaving reaches alarming rates still, in many European countries, educators/trainers /teachers must find pertinent solutions and accomplish their mission. «Teachers, trainers and educational staff are at the center of education.[...]. They play the most important role in making education a fruitful experience for all the learners. Without teachers and trainers, no innovation, no inclusion and no transformational education experiences for learners can take place (European Commission, 2020, p. 12).

Therefore, the teachers are responsible for achieving a quality teaching, a teaching with transformative values, which will generate an authentic, sustainable, deep learning process.

As stated in a communication from the European Commission, today, «people’s capacities to be entrepreneurial, manage complex information, think autonomously and creatively, use resources, including digital ones, smartly, communicate effectively and be resilient are more crucial than ever» (European Commission, 2017, p. 2).

In order to train learners in these skills, it is necessary for higher education professors, especially those who have the mission of training future teachers, to be aware of and ensure the transfer into educational practice of all the didactic behaviors circumscribed by the phrase «quality education». We thus express our conviction that «an educational system that wants to function efficiently will generate its optimization agents: expert teachers, endowed with appropriate competences» (Sarivan, Singer, 2006, p. 245).

The quality of university education – an assumed mission

The mission of universities is to train trainers, experts, professionals who will exercise their roles in various fields of activity. A quality university education is a guarantee of social progress, but also a guarantee of the individual progress of each beneficiary.

Quality assurance in education is related to two important criteria: beneficiary satisfaction and compliance with quality standards.

The reflection on the academic quality cannot be dissociated from the careful analysis of the learning environment and, respectively, of the learning activity. The didactic activity must be designed so that to be no longer fo-

cuses on the professor, but on the student. The role of the professor remains a crucial one, but, giving up the old rigid and uniform educational practices, he will become the organizer of a learning environment adapted to the particularities and needs of the beneficiaries, facilitating the learning process and developing professional and transversal competences related to the coordinated discipline.

In order to ensure the development and capitalization of their cognitive, affective and action resources, in order to prepare them to adapt and insert them optimally in the socio-professional environment, it is essential to build a learning environment based on action, research, experimentation. Thus, they will be given the opportunity to practice quality learning, to make sustainable acquisitions, which can be used and transferred in various instructional contexts and beyond. Benefiting from competent guidance, with the support of professors who respect them and are constantly interested in improving their level of acquisition and competences, students will have the opportunity to achieve learning objectives and successfully complete this activity. In addition, their chances of socio-professional success will increase considerably.

Professors' perception about the students must therefore supports radical transformations: the image of the student - passive receiver of information, of «prefabricated» knowledge must be replaced by the image of the active student, motivated to practice authentic learning, to develop competences specific for information processing. generating new knowledge, applying them in different contexts, etc.

Reflections on a quality academic teaching

Thus, ensuring quality management in higher education requires the organization of a stimulating learning environment, which ensures the active participation of the students in the process of their own training.

This role assumed by the university teaching staff implies a different perception of the act of teaching and a different approach to it. Thus, the transition from a professor-centered teaching to a student-centered one is necessary.

The differences between the two paradigms are easy to notice. Professor-centered teaching is characterized by the almost exclusive preoccupation with

transmitting information, the teaching staff focusing on the didactic behaviors subsumed by this role, without the intention to monitor, to obtain feedback on the extent to which understanding has been achieved, respectively the process of learning.

The professor focused on his own activity generally capitalizes on expository methods, the lecture, in particular, through which «knowledge is transmitted ex-cathedra, in an authoritative way» (Ionescu, 1997, p. 138), the dialogue with the students being almost non-existent, which is why they appreciate such didactic activities as uninteresting, irrelevant, outdated. In this case, it is hard to assume that the learning will be anything else than a superficial one, with students engaging in this process only to ensure they pass the exam in the discipline(s) where the teaching approach is as described above.

In this traditional teaching` paradigm, the professor is situated in the position of cognitive infallibility, he is the one who delivers the knowledge, the students being seen as «containers» that collect information, most of the time information empty of any meaning, the only purpose being to engram them, and later, to displayed them in the tests, in the exams held at the end of the semester.

The student-centered teaching is the antithetical approach: university professors design their academic approach so that the learning needs, the particularities of their students, their sustainable acquisitions are its central landmarks. In this case, the teaching is perceived and carried out in a way that allows the student to be the main actor of the educational scene, having an active role in the construction of knowledge and in the creation of meaningful, purposeful learning experiences relevant to becoming and evolution for him, professionally and personally.

With roots in the constructivist theory, student-centered teaching or student-centered educational process” is also connected to transformative learning, which takes into consideration a process of qualitative change in the learner, [...] focusing on enhancing and empowering the learner and developing her/his critical thinking ability (Matei, Hâj, Alexe, 2015, p. 106).

The professor who practices such teaching is the organizer of a learning environment in which his students face problematic situations «cut out» from real life, explore, document, investigate, develop hypotheses, formulate solutions, experiment, etc. and thus they develop solid professional and transversal competences.

In order to stimulate the students` engagement in such a learning process,

the university professor will restrict his role of knowledge transfer, under the conditions in which he will, however, ensure students' access to the fundamental concepts of the coordinated discipline, will highlight their relevance and will be concerned of obtaining immediate feedback on the extent to which understanding-based learning has occurred. The new roles required by the implementation of the student-centered education paradigm are the roles of mentor, guide, learning facilitator, coach. They imply a willingness of the university professors to be there for each of their students, motivating them, encouraging them, offering them constantly support and feedback, stimulating them to practice an active, deep learning.

So, the student-centered teaching stimulates and facilitates the abandonment of a wrong approach to learning, that is, surface learning, and gradually replacing it with deep learning.

«A good teacher will always be a reflective practitioner, concerned of improving his/her teaching competences, his/her teaching style, improving all the actions underlying an effective educational act or the actions related to the didactic design, the actual development of the lesson and its evaluation» (Drăghicescu, Stăncescu, Petrescu, 2018a, p. 118).

Therefore, we cannot dissociate the analysis of the quality of teaching and the quality learning from the professor's reflective practice and the reflective competences that it subsumes.

«...The professor's reflective practice represents a conscious, deep, assumed, responsible analysis of the didactic activity, during it and at its end, followed by the adoption of some informed decisions regarding its control and regulation, in the direction of achieving the educational objectives proposed» (Stăncescu, Drăghicescu, Petrescu, 2018a, p. 98).

To become a reflective practitioner, the professor must engage in a complex, staged approach and use specific methods and tools. Also, the reflective professor, concerned with the achievement of quality teaching, must possess competences related to five large dimensions: self-knowledge, knowledge of students, knowledge of the higher education institution, knowledge of the curriculum and psycho-pedagogical knowledge and skills.

The portrait of a reflective practitioner can be completed with the help of the following values/qualities/attributes/characteristics/attitudes/behaviors: love, respect for the child; respect for education and its specific values; respect, devotion, attachment to the teaching profession; responsibility, professionalism; sustained motivation for continuous learning and professional

development; pedagogical optimism; reflexive thinking; adequate sense of personal effectiveness; flexibility, willingness to change, including changing beliefs, educational practices, according to recent developments in psychology and educational sciences in particular; creativity, innovative spirit; critical and self-critical spirit; spirit of observation; team spirit, cooperation skills, group work; decisional capacity; increased resilience; conscious awareness of specific professional roles; valorization of collaborative learning, group work, including group reflection; valuing new technologies and integrating them into the educational process, including to support reflection; valorization of feedback; ability to receive and provide constructive feedback; willingness to share their own experiences and reflect on them in working / reflection in groups; availability to use different methods / tools specific to reflective practices (reflection journals, feedback sheets, audio / video recordings, professional platforms, etc.); preoccupation for the progress / performance / success of each child; constant concern for improving the quality, efficiency and effectiveness of the educational act; comprehensive approach to teaching; promotion of personal and group reflection; pedagogical valorization of mistakes / errors / failures, perceived as opportunities to learn etc. (Stăncescu, Drăghicescu, Petrescu, Gorghiu, 2019, pp. 8-9).

From teaching quality to learning quality

Higher education professors are the key actors in enabling students' learning (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, p. 92), it is stated in a report of the European Commission. But we need professors who assumes the role of coach, guide, facilitator of learning,, because only with them, the students will realize that they are responsible for their own learning process and its results and that their metacognitive, reflective, self-evaluation skills are «tools» *sine qua non* for the learning success.

Metacognition facilitates high-quality academic learning, determine students to constantly reflect on the strategies used in the process by evaluating their effectiveness, by reporting the learning objectives with the results actually achieved, and making decisions to optimize them or restructure their own style learning if it proves to be ineffective (Stăncescu, Drăghicescu, Petrescu, 2018b, p. 94).

Metacognition is not an easy process. It represent the knowledge we have

in relation to our own cognitive processes, but also their control and optimization. Therefore, it is very important to organize learning experiences where students can form and develop metacognitive competences.

Through possession and development of metacognitive competences, students can achieve significant benefits in relation to their own process of learning: establishing their own learning objectives; knowledge of the conditions that foster their own learning; rigorous programming of learning time; continuous assessment of their own knowledge, skills and abilities; achieving the transfer of knowledge; identifying strengths and vulnerabilities of the learning style, assuming learning tasks; optimal selection of learning strategies, with reference to proposed/ self-propelled objectives; correct self-evaluation; controlling, regulating your own learning, etc. (Stăncescu, Drăghicescu, Petrescu, 2018b, p. 95).

So, the set of students' metacognitive competences improves the process of learning, optimizing the learning styles, adjusting the actions according to the obtained metacognitive knowledge (Dogaru-Ulieru, Drăghicescu, Petrescu, Stăncescu, 2008, p. 51).

Some changes needed in the assessment approach

Beyond changing the teaching approach, the effort to generate qualitative transformations, primarily at the level of the learning process, is also supported by changes in assessment practices. If university professors are interested in generating deep, authentic learning, then they need to define in the most precise terms the learning outcomes: knowledge, skills, values and attitudes, synthesized, for each training program and study discipline, into professional competences and transversal competences.

Referring to these outcomes, university professors can design appropriate assessment strategies, which integrate various methods, techniques and tools, which allow a measurement and an appreciation as objective as possible. The information gathered from the assessment will thus serve as a basis for rethinking, redefining and improving future teaching-learning processes.

In Romania, a report of the Ministry of Education records the fact that one of the directions for the development of higher education is ensuring the quality of education, according to the mission of universities, to the recommendations and international norms. In this context, it is specified that

«student assessment, from admission to completion of studies, must be done in close correlation with the student's learning profile, the results of the assessment should objectively express the acquisition of the competences assumed by the study program, based on student's own constant efforts, each graduation diploma/academic title awarded being reflected in the activities carried out and in the original content produced during the study cycle. This requires both the review and progressive improvement of the assessment processes during the student's educational route, as well as the development and activation of a dynamic mechanism for the adjustment of the educational processes based on the evaluation of the learning results (...)» (Ministry of Education, 2020, pp. 57 -58).

Tools for monitoring and evaluating the quality of teaching and learning

The culture of quality must not remain the prerogative of professors; it must also be disseminated among students. Improving the quality of education is only possible by involving and assuming this goal by both professors and students. They need to become aware that they are responsible for their own learning.

a. Progress sheet

In order to take responsibility for their own learning process, to become «capable» of practicing quality autonomous learning, the students must benefit from continuous feedback from their professors. This personalized feedback can be presented in the form of a progress sheet (Table no. 1), whose role is not to sanction or issue a definitive value judgment regarding the students' learning activity, but to record the progress achieved in the learning process and to identify dysfunctions, deficiencies, but also the strengths of students, and also specific needs for support in learning, interests in knowledge shown by them.

The proposed progress sheet is applied within the applicative activities, after each knowledge transfer module, so that it can be clearly observed the progress made by the student from one module to another, but also during the whole semester.

The sheet is designed in such a way as to include the competences found

in the discipline syllabus (cognitive, instrumental-applicative and attitudinal skills), these being operationalized accordingly, by means of relevant indicators.

In order to assess their level and capture the students' progress, the professor must use evaluative tests (to identify cognitive skills), apply questionnaires, conduct conversations with the students and analyze the products of their activity (for instrumental-applicative and attitudinal competences). In addition to all of this, the systematic observations made during the activities carried out with the students.

Therefore, the completion of such a sheet by the professor requires the use of various methods, which allow him to have a good knowledge of the cognitive, action and attitudinal resources of the students.

In addition, by means of this «tool» the students' needs, expectations and attitudes towards knowledge and learning can be identified, representing the foundation of a quality learning, and even more, of a quality didactic process.

At the end of the sheet, we find a section, structured on three dimensions: *strengths, weaknesses and ameliorative measures*, precisely because the application of this sheet after each knowledge transfer module allows the identification of the strengths and weaknesses of the learning process, facilitating the intervention opportune time of the professor, who can thus offer personalized psycho-pedagogical assistance to the student, in order to regulate this process and optimize his learning style.

Crt. No.	Competences	The extent to which students have these competences				
		To a very large extent	To a large extent	To a moderate extent	To a small extent	To a very small extent
A.	Cognitive competences					

1.	the defining and the characterizing of the essential concepts, specific to the issue addressed					
2.	the appropriate use of concepts specific to the issue addressed					
3.	the use of a correct scientific/specialty language					
4.	the pertinent explanation and interpretation of the elements of scientific content					
5.	the critical approach to ideas, conceptions, paradigms specific to the problem addressed					
6.	the capacity for analysis and synthesis					
7.	the ability to argue					
B.	Instrumental-applicative competences					
1.	the preparation and the optimal planning of the learning activity					
2.	the documenting and the identifying useful, relevant information, accessing various sources					
3.	the proper management of information					
4.	carrying out the proposed learning tasks					
5.	the appropriate application of cognitive acquisitions in varied learning contexts					
6.	the application of resolution models adapted to the context					
7.	the optimal management of priorities within learning experiences					
8.	the use of appropriate intellectual work tools					
9.	completing learning tasks					

10.	the clarity and the coherence of oral and written expression					
11.	practicing an effective learning style					
12.	monitoring and regulating one's own learning process/metacognitive skills					
C.	Attitudinal competences					
1.	positive attitude towards learning					
2.	manifestation of scientific interest					
3.	showing initiative in learning					
4.	creativity in the approaching of the learning experiences					
5.	the active participation in the proposed learning experiences					
6.	perseverance and constancy in the learning activity					
7.	the optimal adaptation to the particularities of the learning environment					
8.	critical and self-critical spirit					
9.	taking responsibility					
10.	the manifestation of autonomy					
11.	the integration in the group activities and the valorization of teamwork					
12.	the capitalizing on reflective skills					
13.	the engaging in collaborative relationships with the other actors in the educational environment					
14.	practicing an active listening					
15.	receptivity to the ideas of others					

Strengths
Weaknesses
Remedial measures

Tabel no. 1. Progress sheet

b. Reflection sheet

A tool that can function as a «mirror» for the university teaching staff, is the *Reflection Sheet* (Table no. 2) that students/trainees can be asked to complete after taking the exam in a study discipline.

It integrates three sections relevant to the academic activity, regardless of its type: course or seminar. The three sections - *Course/seminar activity design*, *Academic activity management (course/seminar)*, *Student group management* - include relevant items for each variable of the training space, respectively for the professor's didactic behaviors.

This tool aims to identify the students' perception of the quality of teaching in the context of the study subjects integrated in the Psychopedagogical Training Program.

In order to obtain the most correct data, please answer honestly, by ticking, for each question, the box corresponding to your opinion or developing the answer, as appropriate.

Designing the course / seminar activity		Yes	No
1.	Were the learning outcomes stated in a form accessible to the students?		
2.	Were the proposed objectives for the course/seminar activities also developed according to the learning needs and prerequisites of the students?		
3.	Did the university teaching staff monitor the students' activity by reporting on the proposed operational objectives?		
4.	Did the university teaching staff ensure the correlation between operational objectives - content - didactic strategies (methods, didactic procedures, didactic means, forms of the activity organization) - evaluation?		
Academic activity management (course / seminar)		Yes	No
1.	Did the university teaching staff incite the students' curiosity and interest in the proposed topic?		
2.	Were the contents assimilated/practiced within the course/seminar activities useful, relevant, significant from the perspective of the students' learning needs?		
3.	Were the contents assimilated/practiced within the course/seminar activities useful, relevant, significant from the perspective of the professional/transversal skills targeted by the study discipline?		
4.	Were the explanations provided by the university teaching staff clear?		
5.	Did the university teaching staff ensure the practical-applicative character of the content?		
6.	Were the didactic methods/procedures/techniques and teaching aids used appropriate to the proposed objectives, the content addressed and the psychological, age and individual characteristics of the students?		
7.	Did the didactic methods/procedures/techniques and teaching aids used stimulate the students' participation in the proposed learning activities?		
8.	Did the university teaching staff alternate the forms of the activity organization (frontal, by student groups, in dyads and individually)?		
9.	Were the activities/experiences/learning tasks proposed interesting for the students?		
10.	Did the academic staff ensure that all students understood the learning tasks set?		

11.	Did the university teaching staff monitor how each student engages in learning tasks?		
12.	In solving the learning tasks, were the students able to opt for individual activity or group activity?		
13.	Did the university teaching staff offer all students the opportunity to participate in the activity?		
14.	Did the university teaching staff provide support for the students with learning difficulties?		
15.	Did the university teaching staff efficiently dose the time, in relation to the type of activity and the established objectives?		
16.	Did the university teaching staff use, within the course/seminar activity, different forms/modalities/channels of communication?		
17.	Did the university teaching staff encourage the participation of all the students in the dialogue/discussion?		
18.	Did the university teaching staff provide feedback to the students during the course of the activity?		
19.	Did the university teaching staff capitalize on the feedback provided by the students?		
20.	Were the assessment methods/techniques/tools used the most appropriate?		
21.	In general, did the assessment moments generate positive experiences for the students?		
22.	In general, did the assessment moments generate negative experiences for the students?		
23.	Did the evaluation approach highlight the progress of each student?		
24.	Was the evaluative approach carried out in such a way as to provide each individual student with information about his strengths, but also about what needs to be improved/adjusted/corrected?		
Student group management		Yes	No
1.	Has the university teaching staff developed a pedagogical relationship based on the partnership with the students?		
2.	Did the university teaching staff adequately manage interactions / communication with the students and between students?		
3.	Did the university teaching staff use differentiation and individualization strategies during the activity?		

4.	Was the university teaching staff concerned with the establishment and maintenance of the discipline in the lecture/seminar room?		
5.	Did the university teaching staff ensure an optimal socio-emotional climate for conducting the course/seminar activity in good conditions?		
Assessments and recommendations for optimizing the teaching activity			
1.	What did you appreciate the most about your professor? A:		
2.	Referring to the activities carried out within the discipline «...», what did you like the most? What didn't you like? A:		
3.	What recommendations do you have for optimizing the teaching activity? A:		

Tabel no. 2. Reflection sheet

The use of this tool at the end of a semester, respectively after the completion of the didactic process, circumscribed to a study discipline, allows the identification of the impact that the professor, through his didactic behaviors, had on his students, on the learning process and its results. Moreover, together with other relevant indicators, for example, the marks obtained by students in the exam taken in the respective study discipline, the reflection sheet presented above, through the answers provided by the students, brings more objectivity to the self-evaluation carried out by the university teaching staff.

By comparing the results of peer evaluations, by management, of their own evaluation, with the results of student evaluation, the professor has a much clearer picture of the effectiveness of his own academic endeavor, he can adjust various components of his teaching personality (for example, teaching style) and can optimize subsequent training activities.

c. The metacognitive inventory

This tool, which can be used with students, is translated and adapted from the *Metacognitive Awareness Inventory*, proposed in 1994 by Schraw and Dennison. It aims to investigate the presence of metacognitive competences in student learning.

This inventory (Tabel no. 3) includes 52 items, which refer to two aspects of metacognition, which subsumes, certain dimensions, described by Schraw and Dennison (1994, 474-475): *Knowledge about cognition* (knowledge of strengths and weaknesses; knowledge of learning strategies, the reasons why we use these strategies and the moment when we must use them):

- *declarative knowledge* (items 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46): the factual knowledge the learner needs before being able to process or use critical thinking related to the topic; knowing *about, what, or that*; knowledge of one's skills, intellectual resources, and abilities as a learner;
- *procedural knowledge* (items 3, 14, 27, 33): the application of knowledge for the purposes of completing a procedure or process; knowledge about *how* to implement learning procedures (e.g., strategies)
- *conditional knowledge* (items 15, 18, 26, 29, 35): the determination under what circumstances specific processes or skills should transfer; knowledge about *when* and *why* to use learning procedures; application of declarative and procedural knowledge with certain conditions presented.

Regulation of cognition (knowledge about planning, implementing, monitoring and evaluating the learning strategies used):

- *planning* (items 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45) refers to planning, goal setting and allocating resources *prior* to learning;
- *information management strategies* (items 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48) refers to skills and strategies used to process information more efficiently: organizing, elaborating, summarizing, selective focusing;
- *comprehension monitoring* (items 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49): refers to assessment of one's learning or strategy use;
- *debugging strategies* (items 25, 40, 44, 51, 52): refers to strategies to correct comprehension and performance errors;
- *evaluation* (items 7, 19, 24, 36, 38, 50): analysis of performance and strategy effectiveness after a learning episode.

For each correct answer, students receive 1 point. Thus, the scores that can be obtained in this inventory take values between 0 and 52 and can be divided into 5 levels: very low level (0-10 points), low level (11-20 points), medium level (21-32 points), high level (33-42 points) and very high level (43-52 points) (Stăncescu, 2017, pp. 91-92).

1.	I periodically ask myself if I am on track to achieve my goals.	T	F
2.	I work out some possible alternatives before giving the answer to a problem.	T	F
3.	I try to use learning strategies that have proven effective in the past.	T	F
4.	I make a schedule when I have something to learn, to fit in the time.	T	F
5.	I know my strengths and weaknesses in my learning style.	T	F
6.	I think about what I really need to learn before I start solving a task.	T	F
7.	I know exactly how well I solved the topics on a test, as soon as I finished it.	T	F
8.	I set clear goals before I start solving a learning task.	T	F
9.	I dwell longer on an important piece of information.	T	F
10.	When I study, I determine what is the most important information to learn.	T	F
11.	When I solve a problem, I ask myself if I have considered all possible solutions.	T	F
12.	I manage to organize my information well.	T	F
13.	I consciously focus my attention on important knowledge.	T	F
14.	For each proposed objective, I use a specific learning strategy.	T	F
15.	I learn very well when I am familiar with the subject.	T	F
16.	I know what the professor's expectations are about what I have to learn.	T	F
17.	I easily recall the learned information.	T	F
18.	I use different learning strategies depending on the situation.	T	F
19.	After I finish solving a learning task, I wonder if there isn't an easier way to solve it.	T	F
20.	I am in control of how I learn.	T	F
21.	I periodically repeat what I have learned in order to be able to better understand the important connections between the knowledge.	T	F
22.	I ask myself questions about the material to be learned before I start learning.	T	F
23.	I find several alternatives to solve a problem and then I choose the best one.	T	F
24.	When I finish learning, I make a summary of what I've learned.	T	F
25.	I ask others for help when I don't understand something.	T	F
26.	I can self-motivate in learning when needed.	T	F
27.	I am aware of the strategies I use when I learn.	T	F

28.	When I learn, I also analyze the strategies that prove ineffective in certain situations.	T	F
29.	I use the strengths of my learning style to compensate for the weaknesses.	T	F
30.	I focus on understanding and making sense of the new information.	T	F
31.	I create my own examples to make the information easier to understand.	T	F
32.	I can appreciate exactly how well I understood a thing.	T	F
33.	I use learning strategies that have proven effective in other situations similar to the present one.	T	F
34.	I stop from time to time to check my understanding of what I have learned.	T	F
35.	I know exactly when I need to use a certain strategy to learn well.	T	F
36.	As soon as I finish learning, I wonder how well I accomplished my goals.	T	F
37.	I make drawings, schemes, diagrams to be able to better understand what I am learning.	T	F
38.	I wonder if I've considered all the options for solving a problem after I've solved it.	T	F
39.	I try to «translate» the new information into my own words.	T	F
40.	I change the learning strategy in the moment when I can no longer understand.	T	F
41.	I use the way the text is structured to be able to learn better.	T	F
42.	I carefully read a requirement before starting to solve the learning task.	T	F
43.	I wonder if what I read can be related to what I already know.	T	F
44.	I reevaluate my assumptions when learning confusion arises.	T	F
45.	I organize my time so that I can fulfill my goals as best as possible.	T	F
46.	I learn better when I am interested in the subject.	T	F
47.	I try to fragment the material subject to learning into smaller parts, in order to learn better.	T	F
48.	I focus on the overall understanding of a material, rather than its details.	T	F
49.	I question myself about how well I achieve learning when I have something new to learn.	T	F
50.	After I finish an assignment, I wonder if I learned as much as I could have.	T	F
51.	While learning, I stop and revisit new and unclear information.	T	F
52.	While learning, I stop and reread the information when I get confused.	T	F

T – true; F – false

Tabel no. 3. Metacognitive inventory

(adapted from Schraw and Dennison (Stăncescu, 2017, pp. 65-68))

The administration of this instrument, followed by the careful analysis of the answers provided by each student, allow the university teaching staff to ascertain the presence or absence of metacognitive competences that make the difference between deep learning and surface learning.

Conclusions

«The quality of education process depends on many factors: curriculum, infrastructure, quality of professors, quality of students. The quality of the professor is distinguished between them» (Ilie, 2019, p. 103). The way university professors approach the teaching process, as well as the assessment process, impacts students' attitude and engagement in the academic learning process, as well as their willingness to engage in lifelong learning.

The development of some educational practices in accordance with the paradigm of student-centered teaching, based on various didactic methods and techniques, the assumption of new roles that stimulate students to practice an active, innovative learning, become imperative for any university professor who is aware that his main mission is to generate authentic learning, materialized in lasting competences.

Thus, the learning outcomes, prefigured at the study program and discipline level, must be internalized by the university professors and become the benchmark according to which the efficiency, effectiveness and quality of the educational services provided by the universities are evaluated.

In this context, the traditional role of university professors – to disseminate knowledge, specific to an outdated paradigm for the 21st century, that of teaching centered on the professor, must be perceived as a secondary one in relation to that of generating, producing learning. The awareness of this role, with all the set of competences and didactic behaviors it claims, will lead the professor to pay attention to the learning needs, the learning style and the specific difficulties of each student and offer to the student the necessary support to improve the quality of the learning process and its outcomes. Thus, «the higher education learning experience will nurture and enable the development of learners as creative and critical thinkers, problem solvers and active and responsible citizens equipped for lifelong learning (European University Association, 2021, p. 7), and each student will have open the «gate» to success, to self-realization, to a fulfilled life and a sustainable future.

References

- European Commission. (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European education area by 2025. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:52020DC0625>
- European Commission. (2017). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247>
- Drăghicescu, L., Mihai (Stăncescu), I.. (2007). Calitatea învățării – indicator al calității academice [The quality of learning - indicator of academic quality]. În *Strategii de asigurare și evaluare a calității în învățământ [Strategies for quality assurance and evaluation in education]*. București: Editura ASE.
- Drăghicescu, L. M., Stăncescu, I., & Petrescu, A. M. A. (2019). The Reflective Practice - an Intrinsic Dimension of the Educational Demarche. In C. Ignătescu (ed.), *11th LUMEN International Scientific Conference Communicative Action & Transdisciplinarity in the Ethical Society | CATES 2018 | 23-24 November 2018 | Târgoviste, Romania* (pp. 115-126). Iasi, Romania: LUMEN Proceedings. <https://doi.org/10.18662/lumproc.104>
- Dogaru-Ulieru, V., Drăghicescu, L. M., Petrescu, A. M., Stăncescu, I.. (2008). *Metacognition and learning styles*. Proceedings of 5th IASME/WSEAS International Conference on Engineering Education, Heraklion, Greece, 22-24 iulie 2008, *New Aspects of Engineering Education*, Book Series: *Mathematics and Computers in Science and Engineering*. <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2008/crete/education/education04.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fe152b6-5efe-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en>
- European University Association. (2021). *Universities without walls. A vision for 2030*. <https://www.eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20%20a%20vision%20for%202030.pdf>
- Ilie, L. (2019). Excelența în predare. Exemple de bune practici [Excellence in teaching. Examples of good practices]. În Crețu, D.M. (coord.). *Predarea și învățare în învățământul superior: aspecte teoretice și practice [Teaching and learning in higher education: theoretical and practical aspects]*. București: Editura Universitară.

- Ionescu, M. (1997). Pedagogia învățământului superior în fața unor noi solicitări [Higher education pedagogy facing new demands]. În Neculau, A. (coord.). *Câmpul universitar și actorii săi [The university field and its actors]*. Iași: Polirom.
- Matei, L., Hâj, C. M., Alexe, D. (2015). Student Centred Learning: Translating Trans-National Commitments into Institutional Realities. The Romanian Experience. In Curaj, A., Deca, L., Egron-Polak, E., Salmi, J. (Eds.). *Higher Education Reforms in Romania. Between the Bologna Process and National Challenges*. Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London.
- MINISTERUL EDUCAȚIEI. (2020). Raport privind starea învățământului superior din România. 2019 – 2020 [Report on the state of higher education in Romania. 2019 – 2020]. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2021/Transparenta/Stare%20invatamant/Raport_stare_invatamant_superior_RO_2020_2021.pdf
- Sarivan, L., Singer, M. (2006). Un curriculum centrat pe competențe pentru formarea inițială a profesorilor: de la deziderat la realitate [A competences - centered curriculum for initial teacher education: from desideratum to reality]. În Singer, M., Sarivan, L. (coord.). *Quo Vadis, Academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior [Quo Vadis, Academia? Milestones for a deep reform in higher education]*. București: Sigma.
- Schraw, G., & Dennison, S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Stăncescu, I. (2017). *Metacogniție și motivație în învățarea academică. Repere psihodidactice [Metacognition and motivation in academic learning. Psychodidactic guidelines]*. București: Editura Universitară.
- Stăncescu I, Drăghicescu LM, Petrescu AMA. (2018a). The reflective practice of the teacher - Why it is needed. *Journal of Pedagogy*. Volume 1. LXVI; 2018: 93-109. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/93>
- Stăncescu, I., Drăghicescu, L.M., Petrescu, A.-M.A (2018b). Metacognition - A Premise for a Qualitative Academic Learning. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(3), 91-102. <https://doi.org/10.18662/trem/65>
- Stăncescu, I., Drăghicescu L. M., Petrescu, A.M.A., Gorghiu, G. (2019). Reflective practice in the context of teachers' continuous professional development. *Pro Edu. International Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 5-14, <https://doi.org/10.26520/peijes.2019.1.1.5-14>

Calitatea predării și învățării academice – instrumente de monitorizare și evaluare

Luminița Mihaela Drăghicescu
Ioana Stăncescu

Rezumat

O educație universitară de calitate reprezintă o garanție a progresului social, dar și o garanție a progresului individual al fiecărui beneficiar.

Studiul de față pornește de la premisa că satisfacerea exigențelor și expectanțelor beneficiarilor educației universitare impune nu numai o predare de calitate, ci și o monitorizare permanentă a calității procesului de învățare și, respectiv, o evaluare a abilităților, a strategiilor cognitive, a atitudinilor și comportamentelor care o condiționează, cu scopul explicit de a facilita optimizarea continuă a acestora.

Reflecția asupra calității academice nu poate fi disociată de analiza atentă a mediului de învățare și, respectiv, a activității de învățare. În acest sens, considerăm necesară utilizarea, în cadrul activităților didactice, a unor instrumente precum: *fișe de progres*, *fișe de reflecție*, *inventare metacognitive*, rolul acestora nefiind acela de sancționare sau de emiteră a unor judecăți de valoare definitive referitoare la activitatea de învățare a studenților, ci acela de a înregistra progresul realizat în procesul învățării și de a identifica disfuncționalități, carențe, dar și nevoi specifice de formare.

Concepte-cheie

Calitatea predării, calitatea învățării, competențe metacognitive, abilități reflectivă, evaluare.

Introducere

În condițiile în care ne dorim ca *Spațiul European al Educației* să devină realitate, grija față de asigurarea unei educații de calitate devine un imperativ pentru fiecare sistem de învățământ european.

O educație de calitate reprezintă „fundamentul împlinirii personale, al capacității de inserție profesională și al cetățeniei active și responsabile” (Comisia Europeană, 2020, p. 1).

Într-un context nu tocmai favorabil, în care resimțim cu toții consecințele – economice, sanitare, psihologice – ale pandemiei de Covid 19, în care părăsirea timpurie a școlii ajunge la rate îngrijorătoare încă, în multe state europene, educatorii/formatorii/profesorii trebuie să găsească soluții pertinente și să-și realizeze misiunea. „Profesorii, formatorii și personalul educațional se află în centrul educației.[...] Aceștia joacă cel mai important rol pentru ca educația să devină o experiență fructuoasă pentru toți cursanții. Fără profesori și formatori, nu pot avea loc nicio inovare, nicio incluziune și nici experiențe educaționale transformatoare pentru cursanți” (Comisia Europeană, 2020, p. 12).

Așadar, profesorii sunt responsabili pentru a realiza o predare de calitate, o predare cu valențe transformatoare, care va genera un proces de învățare autentic, durabil, de profunzime.

Așa cum se arată într-o comunicare a Comisiei Europene, astăzi, ”sunt mai importante ca niciodată capacitățile persoanelor de a avea spirit antreprenorial, de a gestiona informații complexe, de a gândi în mod autonom și creativ, de a utiliza resursele, inclusiv pe cele digitale, în mod inteligent, de a comunica eficient și de a fi rezistente” (Comisia Europeană, 2017, p. 2).

Pentru a forma educabililor aceste competențe, este necesar ca profesorii din învățământul superior, în special cei care au misiunea de a forma viitorii profesori, să conștientizeze și să asigure transferul în practica educațională a tuturor comportamentelor didactice circumscrise sintagmei ”educație de calitate”. Ne manifestăm astfel convingerea că ”un sistem educațional care dorește să funcționeze eficient își va genera agenții de optimizare: profesorii-experti, înzestrați cu competențe adecvate” (Sarivan, Singer, 2006, p. 245).

Calitatea educației universitare – o misiune asumată

Misiunea universităților este de a forma experți, profesioniști care își vor exercita rolurile în variate domenii de activitate. O educație universitară de calitate reprezintă o garanție a progresului social, dar și o garanție a progresului individual al fiecărui beneficiar.

Asigurarea calității în educație se raportează la două criterii importante: satisfacția beneficiarului și respectarea unor standarde de calitate.

Reflecția asupra calității academice nu poate fi disociată de analiza atentă a mediului de învățare și, respectiv, a activității de învățare. Demersul didactic trebuie conceput astfel încât să nu îl mai aibă în centru pe profesor, ci pe student. Rolul cadrului didactic rămâne unul capital, însă, renunțând la vechile practici educaționale rigide și uniforme, el va deveni organizator al unui mediu de învățare adaptat particularităților și nevoilor beneficiarilor, facilitând procesul învățării și dezvoltarea competențelor profesionale și transversale aferente disciplinei coordonate.

Pentru a asigura dezvoltarea și valorificarea resurselor lor cognitive, afective și acționale, pentru a-i „instrumenta” în vederea adaptării și inserției optime în mediul socio-profesional, este esențială construirea un mediu de învățare bazat pe acțiune, cercetare, experimentare. Astfel, li se va crea ocazia să practice o învățare de calitate, să realizeze achiziții durabile, susceptibile de a fi utilizate și transferate în diverse contexte instrucționale și nu numai. Beneficiind de o îndrumare competentă, având suportul unor profesori care îi respectă și sunt interesați continuu de ameliorarea nivelului lor de achiziții și competențe, studenții vor avea posibilitatea să realizeze obiectivele învățării și să finalizeze cu succes această activitate. În plus, șansele lor de reușită socio-profesională vor spori considerabil.

Percepția cadrelor didactice asupra studenților trebuie să suporte deci transformări radicale: imaginea studentului - receptor pasiv de informații, de cunoștințe „prefabricate” trebuie înlocuită cu imaginea studentului activ, motivat să practice o învățare autentică, să-și formeze competențe specifice de procesare a informațiilor, de generare de noi cunoștințe, de aplicare a acestora în diferite contexte etc.

Reflecții despre o predare academică de calitate

Asigurarea unui management al calității în învățământul superior reclamă necesitatea organizării unui mediu de învățare stimulatîv, care să asigure participarea activă a studenților la procesul propriei formări.

Acest rol asumat de cadrul didactic universitar implică o altă percepție asupra actului de predare și o altă abordare a acestuia. Este necesară, astfel, tranziția de la o predare centrată pe profesor, la una centrată pe student.

Diferențele între cele două paradigme sunt ușor de sesizat. Predarea centrată pe profesor se caracterizează prin preocuparea aproape exclusivă de a transmite informații, cadrul didactic concentrându-se pe comportamentele didactice subsumate acestui rol, fără intenția de a monitoriza, de a obține feedback cu privire la măsura în care s-a realizat înțelegerea, respectiv procesul de învățare.

Profesorul centrat pe propria activitate valorifică, în general, metode ex-pozitive, în special, prelegerea, prin intermediul căreia ”se transmit cunoștințe ex-cathedra, într-un mod autoritar” (Ionescu, 1997, p. 138), dialogul cu studenții fiind aproape inexistent, motiv pentru care aceștia apreciază astfel de activități didactice ca fiind neinteresante, irelevante, depășite. În acest caz, este greu de presupus că învățarea va fi altfel decât una de suprafață, studenții angajându-se în acest proces doar pentru a-și asigura promovarea examenului la disciplina/disciplinele la care abordarea predării este cea descrisă anterior.

În această paradigmă tradițională a predării, profesorul se situează pe poziția infailibilității cognitive, el este cel care livrează cunoașterea, studenții fiind priviți ca ”recipiente” care colectează informații, de cele mai multe ori golite de orice semnificație, singurul scop fiind acela de a le engrama pentru ca, ulterior, să le etaleze în cadrul testelor, al examenelor susținute la final de semestru.

Predarea centrată pe student este abordarea antitetică: cadrul didactic universitar își proiectează demersul academic astfel încât nevoile de învățare, particularitățile studenților săi, achizițiile lor durabile sunt repere centrale ale acestuia. În acest caz, predarea este percepută și realizată într-o manieră care îi permite studentului să fie principalul actor al scenei educaționale, având un rol activ în construcția cunoștințelor și în crearea unor experiențe de învățare cu sens, cu rost, relevante pentru devenirea și evoluția lui, în plan profesional și personal.

Cu rădăcini în teoria constructivistă, predarea centrată pe student sau procesul de învățământ centrat pe student este ”conectată la învățarea transformativă, care ia în considerare un proces de schimbare calitativă a cursantului, [...] concentrându-se pe consolidarea și împuternicirea cursantului și dezvoltarea abilității sale de gândire critică” (Matei, Hâj, Alexe, 2015, p. 106).

Profesorul care practică o astfel de predare este organizator al unui mediu de învățare în care studenții săi se confruntă cu situații problematice ”decupate” din viața reală, explorează, se documentează, investighează, elaborează ipoteze, formulează soluții, experimentează etc. și astfel își formează competențe profesionale și transversale solide.

Pentru a stimula angajarea studenților într-un asemenea proces de învățare, profesorul universitar va restrânge rolul său de transfer al cunoașterii, în condițiile în care va asigura, însă, accesul studenților la conceptele fundamentale ale disciplinei coordonate, va evidenția relevanța acestora și va fi preocupat de obținerea unui feedback imediat cu privire la măsura în care s-a produs o învățare bazată pe înțelegere. Noile roluri solicitate de impementarea paradigmei unui învățământ centrat pe student sunt cel de mentor, de ghid, facilitator al învățării, coach. Acestea implică o disponibilitate a cadrului didactic universitar de a fi acolo pentru fiecare student al său, motivându-i, încurajându-i, oferindu-le sprijin și feedback, în mod constant, stimulându-i să practice o învățare activă, de profunzime.

Astfel, predarea centrată pe student stimulează și facilitează abandonarea unei abordări greșite a învățării, respectiv a acelei învățări de suprafață, și înlocuirea treptată a acesteia cu o învățare de profunzime.

„Un profesor bun va fi întotdeauna un practicant reflectiv, preocupat de îmbunătățirea competențelor sale de predare, a stilului său de predare, de îmbunătățirea tuturor acțiunilor care stau la baza unui act educațional eficient sau a acțiunilor legate de proiectarea didactică, desfășurarea efectivă a lecției. și evaluarea ei” (Drăghicescu, Stăncescu, Petrescu, 2018a, p.118).

Sigur, nu putem disocia analiza calității predării, și nici a învățării, de practica reflectivă a profesorului și de competențele reflectice pe care aceasta și se subsumează.

„...Practica reflectivă a profesorului reprezintă o analiză conștientă, profundă, asumată, responsabilă a activității didactice, pe parcursul și la finalul acesteia, urmată de adoptarea unor decizii informate în ceea ce privește controlul și reglarea ei, pe direcția realizării obiectivelor educaționale propuse” (Stăncescu, Drăghicescu, Petrescu, 2018a, p. 98).

Pentru a deveni practician reflectiv, profesorul trebuie să se angajeze într-un demers complex, etapizat și să utilizeze metode și instrumente specifice. De asemenea, profesorul reflectiv, preocupat de realizarea unei predări de calitate, trebuie să posede competențe ce țin de patru mari dimensiuni: cunoașterea de sine, cunoașterea studenților, cunoașterea instituției de învățământ superior, cunoașterea curriculumului și cunoștințe și abilități psihopedagogice.

Potretului unui practician reflectiv poate fi completat cu ajutorul următoarelor valori/calități/atribute/caracteristici/atitudini/comportamente: dragoste, respect față de copil; respectul pentru educație și pentru valorile sale specifice; respect, devotament, atașament față de profesia didactică; responsabilitate, profesionalism; motivație susținută pentru învățare continuă și dezvoltare profesională; optimism pedagogic; gândire reflexivă; înțelegerea adecvată al eficienței personale; flexibilitate, disponibilitate de schimbare, inclusiv schimbarea convingerilor, practicilor educaționale, în conformitate cu evoluțiile recente din psihologie și științele educației; creativitate, spirit inovator; spirit critic și autocritic; spirit de observație; spirit de echipă, abilități de cooperare, lucru în grup; capacitatea decizională; reziliență crescută; conștientizarea rolurilor profesionale specifice; valorificarea învățării colaborative, munca în grup, inclusiv reflecția în grup; valorificarea noilor tehnologii și integrarea acestora în procesul educațional, inclusiv pentru sprijinirea reflecției; valorificarea feedback-ului; capacitatea de a primi și de a oferi feedback constructiv; disponibilitatea de a împărtăși propriile experiențe și de a reflecta asupra lor în grupuri de lucru / reflecție de grup; disponibilitatea de a utiliza diferite metode/instrumente specifice practicilor reflectiv (jurnal de reflecție, formulare de feedback, înregistrări audio/video, platforme profesionale etc.); preocupare pentru progresul/permanența/succesul fiecărui copil; preocupare constantă pentru îmbunătățirea calității, eficienței și eficacității actului educațional; abordare comprehensivă a predării; promovarea reflecției personale și de grup; valorificarea pedagogică a greșelilor / erorilor / eșecurilor, percepute ca oportunități de a învăța etc. (Stăncescu, Drăghicescu, Petrescu, Gorghiu, 2019, pp. 8-9).

De la calitatea predării la calitatea învățării

Profesorii din învățământul superior sunt actorii cheie în facilitarea învățării studenților, se arată într-un raport al Comisiei Europene (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, p. 92). Însă avem nevoie de profesori care își asumă rolul de coach, de ghid, de facilitator al învățării, pentru că doar alături de ei, studenții vor conștientiza că sunt responsabili de propriul proces de învățare și de rezultatele acestuia și că abilitățile lor metacognitive, reflexive, de autoevaluare sunt ”instrumente” *sine qua non* pentru reușita învățării.

Metacogniția facilitează învățarea academică de înaltă calitate, îi determină pe studenți să reflecteze constant asupra strategiilor utilizate în procesul de învățare prin evaluarea eficacității acestora, prin raportarea obiectivelor de învățare la rezultatele obținute și luarea deciziilor pentru optimizarea acestora sau restructurarea propriului stil de învățare, dacă se dovedește că acesta este unul ineficient (Stăncescu, Drăghicescu, Petrescu, 2018b, p. 94).

Metacogniția nu este un proces facil. Aceasta reprezintă cunoștințele pe care le avem în relație cu propriile procese cognitive, dar și controlul și optimizarea acestora. Așadar, este foarte important să organizăm experiențe de învățare, în care studenții să-și poată forma și dezvolta competențe metacognitive.

Prin deținerea și dezvoltarea competențelor metacognitive, studenții pot obține beneficii semnificative în raport cu propriul proces de învățare: stabilirea propriilor obiective de învățare; cunoașterea condițiilor care favorizează propria învățare; programarea riguroasă a timpului de învățare; evaluarea continuă a propriilor cunoștințe, abilități și capacități; realizarea transferului de cunoștințe; identificarea punctelor forte și vulnerabilităților stilului de învățare, asumarea sarcinilor de învățare; selectarea optimă a strategiilor de învățare, în relație cu obiectivele propuse/autopropuse; autoevaluare corectă; controlul, reglarea propriei învățări etc. (Stăncescu, Drăghicescu, Petrescu, 2018b, p. 95).

Deci, setul de competențe metacognitive ale studenților îmbunătățește procesul de învățare, optimizând stilurile de învățare, ajustând procesul în funcție de cunoștințele metacognitive obținute (Dogaru-Ulieru, Drăghicescu, Petrescu, Stăncescu, 2008, p. 51).

Câteva schimbări necesare în demersul de evaluare

Dincolo de schimbarea modului de abordare a predării, efortul de a genera transformări calitative, în primul rând, la nivelul procesului de învățare este susținut și de schimbări ale practicilor evaluative. Dacă profesorii universitari sunt interesați să genereze învățare de profunzime, autentică, atunci trebuie să definească în termeni cât mai preciși rezultatele învățării: cunoștințe, abilități, valori și atitudini, sintetizate, pentru fiecare program de formare și disciplină de studiu, în competențe profesionale și competențe transversale.

Raportându-se la acestea, se pot proiecta, ulterior, strategii de evaluare adecvate, care să integreze metode, tehnici și instrumente variate, ce permit o măsurare și apreciere cât mai obiective. Informațiile recoltate în urma evaluării vor servi astfel ca bază pentru regândirea, redefinirea și îmbunătățirea proceselor de predare-învățare viitoare.

În România, într-un raport al Ministerului Educației se consemnează faptul că una dintre direcțiile de dezvoltare a învățământului superior este asigurarea calității educației, respectând misiunea universităților, recomandările și normele internaționale. În acest context, se precizează că ”evaluarea studenților, încă de la admitere și până la finalizarea studiilor, trebuie să se facă în strânsă corelație cu profilul de învățare al studentului, rezultatele evaluărilor să exprime obiectiv dobândirea competențelor asumate de programul de studii, în baza eforturilor proprii constante depuse de aceștia, fiecare diplomă de absolvire/ titlu academic acordat(ă) fiind reflectat(ă) în activitățile desfășurate și în conținutul original produs pe parcursul ciclului de studii. Aceasta impune atât revizuirea și îmbunătățirea progresivă a proceselor de evaluare din parcursul educațional al studenților, cât și dezvoltarea și activarea unui mecanism dinamic de reglare a proceselor educaționale pe baza evaluărilor rezultatelor învățării (...)” (Ministerul Educației, 2020, pp. 57-58).

Instrumente pentru monitorizarea și evaluarea calității predării și învățării

Cultura calității nu trebuie să rămână apanajul cadrelor didactice; ea trebuie difuzată și în rândul studenților. Ameliorarea calității educației nu este posi-

bilă decât prin implicarea și asumarea acestui obiectiv atât de către cadrele didactice, cât și de către studenți. Aceștia trebuie să conștientizeze că responsabilitatea pentru propria învățare le revine.

a. Fișa de progres

Pentru a-și asuma responsabilitatea propriului proces de învățare, pentru a deveni „apți” să practice o învățare autonomă de calitate, studenții trebuie să beneficieze de un feedback continuu din partea cadrelor didactice. Acest feedback personalizat se poate prezenta sub forma unei fișe de progres (Tabel nr. 1), al cărei rol nu este acela de sancționare sau de emiteră a unei judecăți de valoare definitive referitoare la activitatea de învățare a studenților, ci este acela de a înregistra progresul realizat în procesul învățării și de a identifica disfuncționalități, curențe, dar și punctele forte ale studenților, și, de asemenea, nevoi specifice de sprijin în învățare, interese de cunoaștere manifestate de aceștia.

Fișa de progres propusă se aplică în cadrul activităților aplicative, după fiecare modul de transfer de cunoștințe, astfel încât să se poată observa clar care este progresul realizat de student de la un modul la altul, dar și pe parcursul întregului semestru.

Fișa este concepută astfel încât să includă competențele ce se regăsesc la nivelul fișelor de discipline (competențe cognitive, instrumental-aplicative și atitudinale), acestea fiind operaționalizate corespunzător, prin intermediul unor indicatori relevanți.

Pentru a aprecia nivelul acestora și a surprinde progresele studenților, profesorul trebuie să utilizeze teste evaluative (pentru identificarea competențelor cognitive), să aplice chestionare, să realizeze convorbiri cu studenții și să analizeze produsele activității acestora (pentru competențele instrumental-aplicative și atitudinale). La toate acestea se adaugă observațiile sistematice realizate în cadrul activităților desfășurate cu studenții.

Așadar, completarea unei astfel de fișe de către profesor presupune utilizarea unor metode variate, care să îi permită o bună cunoaștere a resurselor cognitive, acționale și atitudinale ale studenților.

În plus, prin intermediul acestui „instrument” pot fi identificate nevoi, expectanțe și atitudini față de cunoaștere, față de învățare ale studenților, ele reprezentând fundamentul unei învățări de calitate și, mai mult, al unui proces didactic de calitate.

La finalul fișei, regăsim o secțiune, structurată pe trei dimensiuni: *puncte forte*, *puncte slabe* și *măsuri ameliorative*, tocmai pentru că aplicarea acestei fișe după fiecare modul de transfer de cunoștințe permite identificarea punctelor forte și a punctelor slabe ale procesului de învățare, facilitând intervenția oportună a profesorului, care poate oferi astfel asistență psihopedagogică personalizată studentului, în vederea reglării acestui proces și a optimizării stilului său de învățare.

Nr. crt.	Competențe	Măsura în care studenții dețin aceste competențe				
		În foarte mare măsură	În mare măsură	În măsură potrivită	În mică măsură	În foarte mică măsură
A. Competențe cognitive						
1.	definirea și caracterizarea conceptelor esențiale, specifice problematicii abordate					
2.	utilizarea adecvată a conceptelor specifice problematicii abordate					
3.	utilizarea unui limbaj științific/de specialitate corect					
4.	explicarea și interpretarea pertinentă a elementelor de conținut științific					
5.	abordarea critică a ideilor, concepțiilor, paradigmelor specifice problematicii abordate					
6.	capacitatea de analiză și sinteză					
7.	capacitatea de argumentare					
B. Competențe instrumental-aplicative						
1.	pregătirea și planificarea optimă a activității de învățare					
2.	documentarea și identificarea informațiilor utile, relevante, accedând la surse variate					

3.	gestionarea adecvată a informațiilor					
4.	realizarea sarcinilor de învățare propuse					
5.	aplicarea adecvată a achizițiilor cognitive în contexte de învățare variate					
6.	aplicarea unor modele rezolutive adaptate contextului					
7.	gestionarea optimă a priorităților în cadrul experiențelor de învățare					
8.	utilizarea unor instrumente de muncă intelectuală adecvate					
9.	finalizarea sarcinilor de învățare					
10.	claritatea și coerența exprimării orale și scrise					
11.	practicarea unui stil eficient de învățare					
12.	monitorizare și reglare a propriului proces de învățare/abilități metacognitive					
C.	Competențe atitudinale					
1.	atitudine pozitivă față de învățare					
2.	manifestarea interesului științific					
3.	manifestarea inițiativei în învățare					
4.	creativitate în abordarea experiențelor de învățare					
5.	participarea activă la experiențele de învățare propuse					
6.	perseverență și constanță în activitatea de învățare					
7.	adaptarea optimă la particularitățile mediului de învățare					

8.	spirit critic și autocritic					
9.	asumarea responsabilităților					
10.	manifestarea autonomiei					
11.	integrarea în activitățile de grup și valorizarea muncii în echipă					
12.	valorificarea abilităților reflective					
13.	angajarea în relații de colaborare cu ceilalți actanți din mediul educațional					
14.	practicarea unei ascultări active					
15.	receptivitate față de ideile celorlalți					
Puncte forte						
Puncte slabe						
Măsuri ameliorative						

Tabel nr. 1. Fișă de progres

b. Fișa de reflecție

Un instrument ce poate funcționa ca o ”oglină” pentru cadrul didactic universitar, este *Fișa de reflecție* (Tabel nr. 2) pe care studenții/cursanții pot fi solicitați să o completeze după susținerea examenului la o disciplină de studiu.

Aceasta integrează trei secțiuni relevante pentru activitatea academică, indiferent de tipul acesteia: curs sau seminar. Cele trei secțiuni - *Proiectarea activității de curs/seminar*, *Managementul activității academice (curs / seminar)*, *Managementul grupei de studenți* – includ itemi relevanți pentru fiecare variabilă a spațiului de instruire, respectiv pentru comportamentele didactice al profesorului.

Acest instrument își propune să identifice percepția studenților cu privire la calitatea predării în contextul disciplinelor de studiu integrate în Programul de formare psihopedagogică.

Pentru a obține date cât mai corecte, vă rugăm să răspundeți cu sinceritate, bifând, pentru fiecare întrebare, în caseta corespunzătoare opiniei dumneavoastră sau dezvoltând răspunsul, după caz.

Proiectarea activității de curs / seminar		Da	Nu
1.	Au fost enunțate, într-o formă accesibilă studenților, rezultatele învățării?		
2.	Obiectivele propuse pentru activitățile de curs/seminar au fost elaborate și în funcție de nevoile de învățare și prerechizitele studenților?		
3.	Cadrul didactic universitar a monitorizat activitatea studenților prin raportare la obiectivele operaționale propuse?		
4.	Cadrul didactic universitar a asigurat corelația dintre obiective operaționale – conținut – strategii didactice (metode, procedee didactice, mijloace didactice, forme de organizare a activității) – evaluare?		
Managementul activității academice (curs / seminar)		Da	Nu
1.	Cadrul didactic universitar a incitat curiozitatea, interesul studenților pentru tema propusă?		
2.	Conținuturile asimilate/exersate în cadrul activităților de curs / seminar au fost utile, relevante, semnificative din perspectiva nevoilor de învățare ale studenților?		
3.	Conținuturile asimilate/exersate în cadrul activităților de curs / seminar au fost utile, relevante, semnificative din perspectiva competențelor profesionale/transversale vizate de disciplina de studiu?		
4.	Explicațiile furnizate de cadrul didactic universitar au fost clare?		
5.	Cadrul didactic universitar a asigurat caracterul practic-aplicativ al conținutului?		
6.	Metodele/procedeele/tehnicele didactice și mijloacele de învățământ utilizate au fost adecvate obiectivelor propuse, conținutului abordat și particularităților psihologice, de vârstă și individuale, ale studenților?		
7.	Metodele/procedeele/tehnicele didactice și mijloacele de învățământ utilizate au stimulat participarea studenților la activitățile de învățare propuse?		

8.	Cadrul didactic universitar a alternat formele de organizare a activității (frontală, pe grupe de studenți, în diade și individuală)?		
9.	Activitățile/experiențele/sarcinile de învățare propuse au fost interesante pentru studenți?		
10.	Cadrul didactic universitar s-a asigurat că toți studenții înțeleg sarcinile de învățare stabilite?		
11.	Cadrul didactic universitar a monitorizat modul în care fiecare student se implică în realizarea sarcinilor de învățare?		
12.	În rezolvarea sarcinilor de învățare, studenții au putut opta pentru activitate individuală sau activitate de grup?		
13.	Cadrul didactic universitar a oferit tuturor studenților oportunitatea de a participa la activitate?		
14.	Cadrul didactic universitar a oferit sprijin studenților cu dificultăți de învățare?		
15.	Cadrul didactic universitar a dozat eficient timpul, în raport cu tipul activității și obiectivele stabilite?		
16.	Cadrul didactic universitar a utilizat, în cadrul activității de curs / seminar, diferite forme/modalități/canale de comunicare?		
17.	Cadrul didactic universitar a încurajat participarea la dialog/discuție a tuturor studenților?		
18.	Cadrul didactic universitar a oferit feedback studenților pe parcursul desfășurării activității?		
19.	Cadrul didactic universitar a valorificat feedbackul furnizat de studenți?		
20.	Metodele/tehnicele/instrumentele de evaluare utilizate au fost cele mai potrivite?		
21.	În general, momentele de evaluare au generat studenților trăiri pozitive?		
22.	În general, momentele de evaluare au generat studenților trăiri negative?		
23.	Demersul evaluativ a evidențiat progresul fiecărui student?		
24.	Demersul evaluativ a fost realizat astfel încât să-i ofere fiecărui student în parte, informații despre punctele sale forte, dar și despre ce trebuie îmbunătățit/reglat/corectat?		
Managementul grupei de studenți		Da	Nu
1.	Cadrul didactic universitar a dezvoltat o relație pedagogică bazată pe parteneriatul cu studenții?		

2.	Cadrul didactic universitar a gestionat adecvat interacțiunile / comunicarea cu studenții și dintre studenți?		
3.	Cadrul didactic universitar a utilizat strategii de diferențiere și individualizare pe parcursul activității?		
4.	Cadrul didactic universitar a fost preocupat(ă) de instituirea și menținerea disciplinei în sala de curs/seminar?		
5.	Cadrul didactic universitar a asigurat un climat socio-afectiv optim pentru desfășurarea în bune condiții a activității de curs/seminar?		
Aprecieri și recomandări pentru optimizarea activității de predare			
1.	Ce ai apreciat cel mai mult la profesorul tău?		
	R:		
2.	Raportându-te la activitățile derulate în cadrul disciplinei ”...”, ce ți-a plăcut cel mai mult?		
	Ce nu ți-a plăcut?		
	R:		
3.	Ce recomandări ai pentru optimizarea activității de predare?		
	R:		

Tabel nr. 2. Fișă de reflecție

Valorificarea acestui instrument la finalul unui semestru, respectiv după finalizarea procesului didactic circumscris unei discipline de studiu, permite identificarea impactului pe care profesorul, prin comportamentele sale didactice, l-a avut asupra studenților săi, asupra procesului de învățare și rezultatelor acestuia. Mai mult, alături de alți indicatori relevanți, de exemplu, notele obținute de studenți la examenul susținut la respectiva disciplină de studiu, fișa de reflecție prezentată mai sus, prin răspunsurile furnizate de studenți, aduce un plus de obiectivitate autoevaluării realizate de către cadrul didactic universitar.

Comparând rezultatele evaluărilor colegiale, de către management, ale propriei evaluări, cu rezultatele evaluării studenților, profesorul are o imagine mult mai clară cu privire la eficiența propriului demers academic, își poate ajusta diverse componente ale personalității sale didactice (de exemplu, stilul de predare) și poate optimiza activitățile de instruire ulterioare.

c. Inventarul metacognitiv

Acest instrument, ce poate fi utilizat cu studenții, este tradus și adaptat după *Inventarul de Conștientizare Metacognitivă*, propus în 1994 de către Schraw și Dennison. Își propune să cerceteze prezența competențelor metacognitive în învățarea studenților.

Inventarul (Tabel nr. 3) cuprinde 52 de itemi, care se referă la două aspecte ale metacogniției, ce își subsumează, la rândul lor, anumite dimensiuni, descrise de Schraw și Dennison (1994, 474-475).

Cunoașterea cogniției (cunoașterea punctelor tari și punctelor slabe; cunoașterea unor strategii de învățare, a motivelor pentru care folosim aceste strategii și a momentului când trebuie să le utilizăm):

- *cunoaștere declarativă* (itemii 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46): cunoștințe factuale de care cel care învață are nevoie pentru a deveni capabil să proceseze informațiile și să-și dezvolte gândirea critică; cunoștințe de tipul „a ști despre”, „a ști ce”, „a ști că” și, de asemenea, cunoștințe despre deprinderile, resursele intelectuale și abilitățile celui care învață.
- *cunoaștere procedurală* (itemii 3, 14, 27, 33): aplicarea cunoștințelor în scopul finalizării unei proceduri sau unui proces; cunoștințe despre modul cum să utilizezi proceduri de învățare (de exemplu, strategii).
- *cunoaștere condițională* (items 15, 18, 26, 29, 35): determinarea circumstanțelor în care trebuie realizat transferul de strategii și deprinderi; cunoștințe despre „când” și „de ce” să folosim anumite strategii de învățare; aplicarea cunoștințelor declarative și procedurale în anumite condiții specifice.

Reglarea cogniției (cunoaștere despre planificarea, implementarea, monitorizarea și evaluarea strategiilor de învățare utilizate):

- *planificare* (itemii 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45) se referă la stabilirea de obiective, scopuri, la planificarea și alocarea resurselor importante în învățare;
- *strategii de management al informațiilor* (itemii 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48): se referă la deprinderile și strategiile utilizate pentru a procesa cât mai eficient informația: organizare, sistematizare, sintetizare, focalizare pe anumite aspecte ale învățării;
- *monitorizarea înțelegerii* (itemii 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49): se referă la monitorizarea și controlul propriei învățări și a înțelegerii celor învățate și, de asemenea, a strategiei de învățare utilizate.

- *strategii de depășire a dificultăților* (itemii 25, 40, 44, 51, 52): se referă la strategiile utilizate pentru a corecta înțelegerea și erorile de performanță.
- *evaluare* (itemii 7, 19, 24, 36, 38, 50): analiza performanțelor și a eficacității strategiilor utilizate, ce se realizează la finalul unei secvențe de învățare.

Pentru fiecare răspuns adevărat, studenții primesc 1 punct. Astfel, scorurile ce pot fi obținute la acest inventar iau valori între 0 și 52 și pot fi împărțite pe 5 nivele: nivel foarte scăzut (0-10 puncte), nivel scăzut (11-20 puncte), nivel mediu (21-32 puncte), nivel ridicat (33-42 puncte) și nivel foarte ridicat (43-52 puncte) (Stăncescu, 2017, pp. 91-92).

1.	Îmi pun periodic întrebarea dacă sunt pe drumul spre îndeplinirea obiectivelor mele.	A	F
2.	Elaborez câteva alternative posibile înainte de a da răspunsul la o problemă.	A	F
3.	Încerc să utilizez strategii de învățare care s-au dovedit eficiente în trecut.	A	F
4.	Îmi fac un program când am ceva de învățat, pentru a mă încadra în timp.	A	F
5.	Îmi cunosc punctele forte și punctele slabe ale stilului meu de învățare.	A	F
6.	Mă gândesc la ceea ce trebuie cu adevărat să învăț, înainte să mă apuc de rezolvarea unei sarcini.	A	F
7.	Știu exact cât de bine am rezolvat subiectele la un test, imediat ce l-am terminat.	A	F
8.	Îmi stabilesc obiective clare înainte de a începe să rezolv o sarcină de învățare.	A	F
9.	Stăruiesc mai mult timp asupra unei informații importante.	A	F
10.	Atunci când învăț, stabilesc care este informația mai importantă de învățat.	A	F
11.	Atunci când rezolv o problemă, mă întreb dacă am luat în considerare toate variantele de rezolvare.	A	F
12.	Reușesc să-mi organizez bine informația.	A	F
13.	Îmi concentrez atenția în mod conștient asupra cunoștințelor importante.	A	F

14.	Pentru fiecare obiectiv propus, folosesc o anume strategie de învățare.	A	F
15.	Învăț foarte bine atunci când sunt familiarizat cu tema respectivă.	A	F
16.	Știu ce așteptări are profesorul în legătură cu ceea ce trebuie să învăț.	A	F
17.	Îmi reamintesc cu ușurință informațiile învățate.	A	F
18.	Folosesc strategii de învățare diferite în funcție de situație.	A	F
19.	După ce termin de rezolvat o sarcină de învățare, mă întreb dacă nu exista o modalitate mai ușoară de rezolvare.	A	F
20.	Dețin controlul asupra modului în care învăț.	A	F
21.	Repet periodic ceea ce am învățat pentru a reuși să înțeleg mai bine conexiunile importante dintre cunoștințe.	A	F
22.	Îmi pun întrebări în legătură cu materialul de învățat, înainte de a începe învățarea.	A	F
23.	Găsesc mai multe alternative de rezolvare a unei probleme și apoi o aleg pe cea mai bună.	A	F
24.	Când termin de învățat, realizez un rezumat al celor învățate.	A	F
25.	Le cer celorlalți ajutor atunci când nu înțeleg ceva.	A	F
26.	Mă pot automotiva în învățare atunci când este nevoie.	A	F
27.	Sunt conștient de strategiile pe care le utilizez atunci când învăț.	A	F
28.	Atunci când învăț, analizez și strategiile ce se dovedesc ineficiente în anumite situații.	A	F
29.	Folosesc punctele tari ale stilului meu de învățare pentru a compensa punctele slabe.	A	F
30.	Mă concentrez asupra înțelegerii și semnificației noilor informații.	A	F
31.	Creez propriile mele exemple pentru a face informația mai ușor de înțeles.	A	F
32.	Pot aprecia exact cât de bine am înțeles un lucru.	A	F
33.	Folosesc strategii de învățare care s-au dovedit eficiente în alte situații asemănătoare cu cea prezentă.	A	F
34.	Mă opresc din când în când pentru a-mi verifica modul de înțelegere a ceea ce am învățat.	A	F
35.	Știu exact când trebuie să folosesc o anumită strategie pentru a învăța bine.	A	F
36.	Imediat ce termin de învățat, mă întreb cât de bine mi-am îndeplinit obiectivele.	A	F
37.	Realizez desene, scheme, diagrame pentru a putea înțelege mai bine ceea ce învăț.	A	F

38.	Mă întreb dacă am avut în vedere toate opțiunile de rezolvare a unei probleme, după ce am rezolvat-o.	A	F
39.	Încerc să “traduc” noile informații în propriile mele cuvinte.	A	F
40.	Schimb strategia de învățare în momentul în care nu mai reușesc să înțeleg.	A	F
41.	Mă folosesc de modul în care este structurat textul pentru a putea să învăț mai bine.	A	F
42.	Citesc cu atenție o cerință înainte de a începe să rezolv sarcina de învățare.	A	F
43.	Mă întreb dacă ceea ce citesc poate fi relaționat cu ceea ce știu deja.	A	F
44.	Îmi reevaluez presupuzițiile atunci când apare confuzia în învățare.	A	F
45.	Îmi organizez timpul astfel încât să-mi îndeplinesc cât mai bine obiectivele.	A	F
46.	Învăț mai bine atunci când mă interesează tema respectivă.	A	F
47.	Încerc să fragmentez materialul supus învățării în părți mai mici, pentru a învăța mai bine.	A	F
48.	Mă concentrez mai degrabă pe înțelegerea de ansamblu a unui material, decât pe detaliile acestuia.	A	F
49.	Îmi pun întrebări despre cât de bine realizez învățarea atunci când am ceva nou de învățat.	A	F
50.	După ce termin o sarcină, mă întreb dacă am învățat atât de mult pe cât aș fi putut.	A	F
51.	În timpul învățării, mă opresc și revin asupra informației noi și care nu este clară.	A	F
52.	În timpul învățării, mă opresc și recitesc informația atunci când devin confuz.	A	F

A – adevărat; F – fals

Tabel nr. 3. Inventar metacognitiv

(adaptat după Schraw și Dennison (Stăncescu, 2017, pp. 65-68))

Administrarea acestui instrument, urmată de analiza atentă a răspunsurilor furnizate de fiecare student, îi permit cadrului didactic universitar să constate prezența sau absența competențelor metacognitive care fac diferența între o învățare de profunzime sau una de suprafață.

Concluzii

”Calitatea procesului de educație depinde de foarte mulți factori: curriculum, infrastructură, calitatea profesorilor, calitatea studenților. Se distinge între aceștia, calitatea profesorului” (Ilie, 2019, p. 103). Modul în care profesorii universitari abordează procesul de predare, dar și pe cel evaluativ, impactează atitudinea și implicarea studenților în procesul de învățare academică, precum și disponibilitatea lor de a se angaja în învățarea extinsă la scara întregii vieți.

Dezvoltarea unor practici educaționale consonante cu paradigma predării centrate pe student, bazate pe metode și tehnici didactice variate, asumarea unor noi roluri care stimulează studenții să practice o învățare activă, inovatoare, devin imperative pentru orice cadru didactic universitar care conștientizează că principala sa misiune este să genereze învățare autentică, materializată în competențe durabile.

Astfel, rezultatele învățării, prefigurate la nivel de program de studii și disciplină, trebuie să fie internalizate de către profesorii universitari și să devină referențialul în funcție de care se apreciază eficiența, eficacitate și calitatea serviciilor educaționale furnizate de universități.

În acest context, rolul tradițional al cadrelor didactice universitare - de a disemina cunoaștere, specific unei paradigme învechite pentru secolul XXI, aceea a predării centrate pe profesor, trebuie să fie perceput ca unul secundar în raport cu cel de a genera, a produce învățare. Conștientizarea acestui rol, cu tot ansamblul de competențe și comportamente didactice pe care îl reclamă, va determina profesorul să fie atent la nevoile de învățare, la stilul de învățare și dificultățile specifice ale fiecărui student și să-i ofere sprijinul necesar pentru îmbunătățirea calității procesului de învățare și a rezultatelor acestuia. Astfel, ”experiența de învățare a învățământului superior va hrăni și va permite dezvoltarea cursanților ca gânditori creativi și critici, rezolvatori de probleme și cetățeni activi și responsabili, echipați pentru învățarea pe tot parcursul vieții” (European University Association, 2021, p. 7), iar fiecare student va avea deschisă ”poarta” spre succes, spre realizare de sine, spre o viață împlinită și un viitor durabil.

Bibliografie

- Comisia Europeană. (2020). Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor privind realizarea Spațiului european al educației până în 2025. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:52020DC0625>
- Comisia Europeană. (2017). Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor privind o Nouă Agendă a UE pentru Învățământul Superior. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247>
- Drăghicescu, L., Mihai (Stăncescu), I.. (2007). *Calitatea învățării – indicator al calității academice*. În *Strategii de asigurare și evaluare a calității în învățământ*, București: Editura ASE.
- Draghicescu, L. M., Stăncescu, I., & Petrescu, A. M. A. (2019). The Reflective Practice - an Intrinsic Dimension of the Educational Demarche. In C. Ignătescu (ed.), *11th LUMEN International Scientific Conference Communicative Action & Transdisciplinarity in the Ethical Society | CATES 2018 | 23-24 November 2018 | Targoviste, Romania* (pp. 115-126). Iasi, Romania: LUMEN Proceedings. <https://doi.org/10.18662/lumproc.104>
- Dogaru-Ulieru, V., Drăghicescu, L. M., Petrescu, A. M., Stăncescu, I.. (2008). *Metacognition and learning styles*. Proceedings of 5th IASME/WSEAS International Conference on Engineering Education, Heraklion, Greece, 22-24 iulie 2008, *New Aspects of Engineering Education*, Book Series: *Mathematics and Computers in Science and Engineering*. <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2008/crete/education/education04.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fe152b6-5efe-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en>
- European University Association. (2021). *Universities without walls. A vision for 2030*. <https://www.eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20%20a%20vision%20for%202030.pdf>
- Ilie, L. (2019). Excelența în predare. Exemple de bune practici. În Crețu, D.M. (coord.). *Predarea și învățare în învățământul superior: aspecte teoretice și practice*. București: Editura Universitară.
- Ionescu, M. (1997). Pedagogia învățământului superior în fața unor noi solicitări. În Neculau, A. (coord.). *Câmpul universitar și actorii săi*. Iași: Polirom.
- Matei, L., Hâj, C. M, Alexe, D. (2015). Student Centred Learning: Translating Trans-National Commitments into Institutional Realities. The Romanian Experience. In Curaj, A., Deca, L., Egron-Polak, E., Salmi, J. (Eds.). *Higher Edu-*

- cation Reforms in Romania. Between the Bologna Process and National Challenges.* Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London.
- MINISTERUL EDUCAȚIEI. (2020). Raport privind starea învățământului superior din România. 2019 – 2020
https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2021/Transparența/Stare%20invatamant/Raport_stare_invatamant_superior_RO_2020_2021.pdf
- Sarivan, L., Singer, M. (2006). Un curriculum centrat pe competențe pentru formarea inițială a profesorilor: de la deziderat la realitate. În Singer, M., Sarivan, L. (coord.). *Quo Vadis, Academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior.* București: Sigma.
- Schraw, G., & Dennison, S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Stăncescu, I. (2017). *Metacogniție și motivație în învățarea academică. Repere psihodidactice.* București: Editura Universitară.
- Stăncescu I, Drăghicescu LM, Petrescu AMA. (2018a). The reflective practice of the teacher - Why it is needed. *Journal of Pedagogy*. Volume 1. LXVI; 2018: 93-109. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/93>
- Stăncescu, I., Drăghicescu, L.M., Petrescu, A.-M.A (2018b). Metacognition - A Premise for a Qualitative Academic Learning. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(3), 91-102. <https://doi.org/10.18662/rrem/65>
- Stăncescu, I., Drăghicescu L. M., Petrescu, A.M.A., Gorghiu, G. (2019). Reflective practice in the context of teachers' continuous professional development. *Pro Edu. International Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 5-14, <https://doi.org/10.26520/peijes.2019.1.1.5-14>

Progettare la riflessione nei contesti d'aula universitari

Antonella Nuzzaci
Fabio Orecchio

Abstract

Il contributo illustra l'importanza di porre al centro della progettazione didattica, dell'azione di pianificazione e dei processi di insegnamento-apprendimento lo studente, impiegando una pratica riflessiva in grado di favorire e facilitare lo sviluppo del processo di apprendimento che indirizza consapevolmente lo studente verso il successo formativo. L'attività riflessiva è in grado di far proliferare favorevolmente nei contesti di istruzione autoriflessione critica e autoconsapevolezza, che offrono al docente e allo studente l'opportunità di ricercare e di esprimere il proprio apprendimento in modo personale, di metterlo in relazione alle proprie esperienze, di applicarlo e di valutarlo nei modi e nelle forme opportune e di farlo avanzare criticamente, a partire da strumenti appropriati con cui condurre la riflessione e l'apprendimento riflessivo.

The contribution illustrates the importance of placing the student at the center of instructional design, planning action and teaching-learning processes by employing reflective practice that can foster and facilitate the development of the learning process that consciously directs the student toward educational success. Reflective activity is able to proliferate favourably in educational contexts critical self-reflection and self-awareness, which offer the teacher and student the opportunity to research and express their learning in a personal way, to relate it to their own experiences, to apply and evaluate it in appropriate ways and forms and to advance it critically, from appropriate tools with which to conduct reflection and reflective learning.

1. Introduzione

Nel progettare la riflessione all'interno dei contesti d'aula universitari occorre individuare descrittori adeguati a svolgerla con rigore e approfonditamente, seguendo un design accuratamente definito, il quale gioca un ruolo chiave

nello sviluppo di specifiche abilità riflessive, utili all'implementazione dell'apprendimento. Non sempre approfondita è però la ricerca sull'efficacia dell'imparare a riflettere e sulla importanza di farlo in seno alle situazioni di progettazione nel campo dell'istruzione superiore.

La riflessione è divenuta una questione centrale in letteratura, soprattutto nel campo della formazione universitaria, soprattutto laddove è indispensabile creare opportunità per gli studenti universitari di lavorare oltre i confini disciplinari e culturali e imparare a costruire la conoscenza attraverso la trasformazione dell'esperienza.

L'uso di tale concetto è stato usato nell'ambito degli studi sull'apprendimento riflessivo (Moon, 2004), sull'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) e sulle pratiche riflessive (Schön, 1982) per sottolineare come la riflessione sia parte integrante dei processi di apprendimento con cui gli studenti diventano attori dotati di strumenti adeguati per fronteggiare situazioni complesse o risolvere le sfide di domani (Fabriz et al., 2014).

Tuttavia, la riflessione, che può essere definita in modi diversi e i cui costrutti possono avere origine differente, è sempre guidata da un modello interpretativo, il quale orienta il modo in cui si approccia la comprensione e la interpretazione degli eventi e dei fenomeni educativi. Essa può essere intesa come un modo di pensare di fare qualcosa mentre lo si fa (Schön, 1982, p. 54), ma può anche connotarsi come apprendimento riflessivo (Moon, 2004, p. 80) o come mezzo per impegnarsi a dare senso all'esperienza, soprattutto in situazioni ricche e complesse, che non si prestano a semplificazione circa l'uso di concetti e strutture che possono essere insegnate (Boud & Garrick, 1999, p. 4), o ancora essere pensata come un set di elementi che sono parte di un processo attraverso il quale noi comprendiamo le ragioni del perché agiamo in un certo modo (Nuzzaci, 2011; 2012).

Nel campo della progettazione didattica in contesto universitario, la riflessione si caratterizza anche come una modalità che può consentire ai docenti universitari di rivedere il proprio lavoro, il proprio agire e tutti quegli elementi del design didattico che rendono trasformativo l'apprendimento, il quale si caratterizza per essere "conoscenza in atto" e si realizza proprio attraverso una continua rivisitazione dell'esperienza.

In questa accezione, la riflessione va anche intesa come anche una forma di pensiero di ordine superiore che possiamo impiegare per raggiungere un obiettivo o per ottenere un risultato previsto. Nella letteratura, la riflessione, l'apprendimento riflessivo, la scrittura riflessiva, il dialogo riflessivo ecc., sono

tutti elementi che mettono in gioco la consapevolezza critica riguardante l'azione didattica e uno scopo dichiarato e che azionano quel processo con cui si ottengono risultati in termini di insegnamento e di apprendimento, sul piano delle condotte, dei comportamenti e degli atteggiamenti.

Riflessione, insegnamento e apprendimento sono termini accompagnati da una vasta gamma di definizioni, che sembrano connettere una varietà di visioni e di interpretazioni che si attribuiscono anche in riferimento all'esperienza, alla capacità di azione in contesto e alla nuova conoscenza che producono cambiamento. Donald Schön (1982) distingue la riflessione in azione da quella sull'azione, che riguarda la valutazione degli effetti dell'atto in relazione ad obiettivi prefissati (Schön, 1987) e parla dell'esistenza di tre processi cognitivi che impegnano i professionisti (docenti universitari) quando sono chiamati a risolvere problemi complessi e poco definiti:

- *conoscenza-in-azione*: prestazioni intuitive sviluppate attraverso la pratica;
- *riflessione nell'azione*: pensiero critico che si verifica nell'ambito di un'attività di risoluzione di un problema (ad esempio, una progettazione didattica), spesso innescato da una situazione imprevista;
- *riflessione sull'azione*: valutazione di un progetto o di un processo dopo il suo completamento.

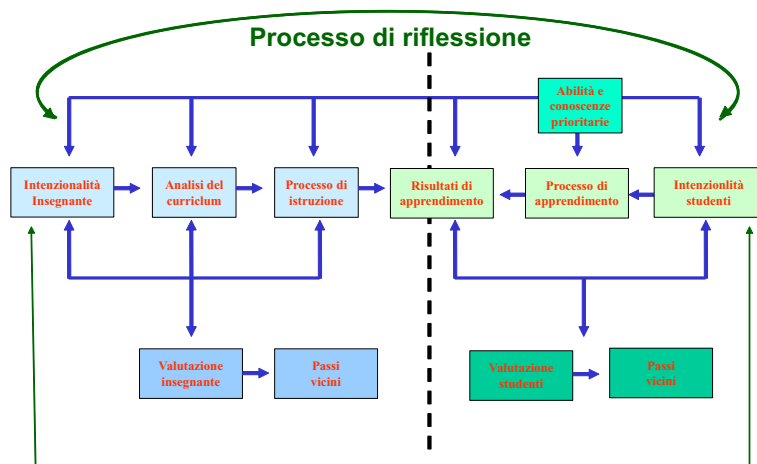


Figura 1. *Instructional design e riflessione* (Nuzzaci, 2008)

Si tratta di quel durante e quel dopo che scandisce l'atto progettuale e che implica la rivisitazione del termine "azione", che viene usato da Schön per riferirsi al modo in cui le persone incorporano oggetti e ambienti (strumenti, materiali ecc.) nei loro sistemi di insegnamento e di pensiero progettuale su di esso. Quest'ultimo definisce le coordinate teoriche dell'instructional design e circoscrive un ambito della didattica dove l'azione docente è in grado di influire sul risultato formativo e in cui la conoscenza e la riflessione nell'azione si verificano durante lo svolgimento di quest'ultima, delimitando lo spazio concettuale del problema per dare corso ad un processo decisionale; la riflessione sull'azione avviene invece al di fuori di esso. Tutto questo riguarda il "sapere in azione", che consiste nella capacità di rispondere alla sorpresa degli eventi attraverso l'improvvisazione su quello che accade e che chiamiamo riflessione in azione. Quando un docente universitario, per esempio, rivolge la sua attenzione agli studenti ed è interessato a ciò che dicono, allora l'insegnamento stesso diventa una forma di riflessione in azione, descrivendo l'essenza stessa dell'insegnamento e della sua capacità di costruire una relazione docente-studente e docente-studenti. È proprio il processo effettivo di relazione che permette all'apprendimento di avere luogo, guardando ai significati da diverse prospettive e concettualizzazioni (Biggs, 2012) e usando la riflessione per interpretare e interiorizzare l'esperienza accademica (Karm, 2010), i comportamenti, gli atteggiamenti e gli approcci (Spelt et al., 2009).

Un modo per collegare concettualmente riflessione e apprendimento nell'istruzione superiore è quello di aiutare gli studenti a far sì che i pensieri e le riflessioni importanti non siano dimenticate, ma concettualmente integrate e reinvestire attraverso la riflessione stessa in acquisizioni successive, che si innestano su quelle precedenti. Occorre, però, operare una distinzione tra riflessione sulla progettazione dell'istruzione e riflessione sul suo processo realizzativo. Quando la riflessione va a favore di un'azione futura è legata anche alla pratica riflessiva, che enfatizza l'unicità progettuale, nella quale chi progetta l'istruzione porta con sé diverse prospettive, obiettivi chiari, scopi e interessi impliciti nella conoscenza dell'azione, per poi scoprire come il sapere possa avere contribuito a determinare un risultato, talvolta inaspettato.

È indispensabile, inoltre, chiarire come la riflessione sull'azione, quando si arricchisce dell'attributo "critica", si volge anche a identificare e a risolvere i conflitti tra le teorie implicite e quelle esplicite dell'insegnamento, inducendo il docente a considerare quando le azioni (guidate dalla teoria in uso)

si rivelino incoerenti rispetto agli obiettivi o alle intenzioni dichiarate (teoria espressa).

La riflessione sull'azione fa così emergere somiglianze e differenze tra teoria espressa e teoria in uso, quando i docenti, per esempio, esaminano ciò che è effettivamente accaduto durante una lezione, al momento in cui sono state espresse precise idee o si sono verificati confronti e scambi di opinioni circa determinati eventi.

Le tensioni che emergono dalle differenze tra le teorie possono promuovere intuizioni, nuovi apprendimenti, e consentono l'evoluzione delle motivazioni progettuali, dell'esperienza e della crescita professionale del docente.

Nella chiarificazione dei caratteri della riflessione sull'azione occorre operare poi una distinzione tra riflessione analitica e riflessione valutativa (Cowan, 2006), dove la prima si incentra sul *come* le cose vengono realizzate nell'insegnamento e la seconda sul *processo* che conduce alla formulazione di un giudizio su ciò che si attua in relazione a un insieme di valori o a una decisione conseguente. A seconda della situazione, viene invocato un "giudizio" specifico per assumere decisioni appropriate, essenziali per il design dell'istruzione, che diviene il mezzo per ottenere azioni e condotte adeguate e per condurre ad una progettazione riflessiva (Nuzzaci, 2008; 2009). A seconda della situazione, il giudizio progettuale è necessario (Nelson & Stolterman, 2012, p. 139), in quanto è il mezzo per ottenere "azioni sagge" o assumere appropriate decisioni di progettazione. Questo perché collegare la teoria con la pratica in modi innovativi per far progredire la pratica riflessiva è una delle principali preoccupazioni dell'instructional design (Cole & Knowles 2000; Schön, 1983).

In questo modo, i docenti si trasformano in veri e propri "tecnologi riflessivi dell'istruzione", in grado di assumere decisioni progettuali su "cosa e come" progettare e sul modo in cui "governare" l'insegnamento, connettendo quest'ultimo ad ogni decisione didattica consapevolmente e responsabilmente assunta.

La riflessione sulla progettazione didattica riflessiva dell'insegnamento comporta allora da parte dei docenti universitari l'utilizzo di appositi strumenti riflessivi, che fino ad oggi sono stati impiegati solo nella ricerca, e che possono riguardare categorie e metodi usati per migliorare il loro lavoro di programmazione e pianificazione dell'insegnamento sul piano dei metodi di processo (ad esempio, ADDIE), delle strategie didattiche (ad esempio, euristiche), dei dispositivi multimediali (ad esempio, parole, immagini o video

per comunicare contenuti), delle modalità di gestione e trattamento dei dati (ad esempio, sistemi di gestione dei task) e degli strumenti di valutazione e di assessment.

2. Riflessività, instructional design e contesti di apprendimento: dalla teoria alla pratica

È noto come le teorie didattiche influenzino il modo in cui si progetta l'istruzione superiore, ma non sempre però esse hanno delle ricadute sull'applicabilità degli strumenti concettuali che sovrintendono il lavoro di progettazione quotidiano. L'uso della teoria nella didattica, come spiegano Honebein e Honebein (2014, p. 2), è tacito e influenza i giudizi dei "docenti" sull'utilità di impiegare una strategia didattica o un'altra; e quanto fin qui affermato è in linea con le più diffuse teorie dell'istruzione (Reigeluth & Carr-Chellman 2009).

L'uso di una progettazione riflessiva nella didattica universitaria può aiutare a costruire ambienti di apprendimento capaci di fornire agli studenti:

- un'esperienza universitaria positiva che sostenga il processo di costruzione della conoscenza e della competenza professionale, consentendo agli studenti di essere artefici principali nel percorso di acquisizione del corredo di competenze curriculari previste;
- un apprezzamento per le prospettive multiple, come nelle situazioni di valutazione di soluzioni alternative di fronte a nuovi problemi;
- un apprendimento che ha luogo in contesti realistici e che prevede compiti autentici e di realtà;
- una guida e un supporto nel processo di acquisizione, prevedendo una focalizzazione sull'apprendente e una centratura sulla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento;
- un apprendimento che fa leva sull'esperienza sociale e che faccia della collaborazione un elemento di forza per la riuscita e il successo formativo;
- un incoraggiamento all'uso di molteplici modalità di rappresentazione attraverso dispositivi di diversa natura (mediale non) che consentano un approccio multimodale all'apprendimento;
- la capacità di usare consapevolmente le abilità di ordine superiore nel processo di costruzione della conoscenza (la riflessione stessa, la metacognizione, ecc.).

Concentrandosi sulla formazione dei docenti universitari, professionisti riflessivi, nell'ambito della progettazione didattica, gli studi hanno esaminato le caratteristiche di coloro che possono essere considerati esperti (Schön, 1992; Schön & Wiggins, 1992). Nell'analisi di particolari progetti di design didattico, Schön (1983) discute in dettaglio alcune situazioni che rivelano il ruolo centrale della riflessione-in-azione nelle pratiche dei docenti, quando “inquadrano” e “riformulano i problemi, sforzandosi di risolverli. Il problema riformulato produce nuove scoperte che richiedono una nuova riflessione-in-azione e si sviluppa a spirale attraverso fasi diverse, dove la situazione unica e incerta e viene compresa e approfondita nel tentativo di modificarla.

Il design didattico può, dunque, essere descritto come riflessione in azione (Schön 1983), che aiuta a modellare l'azione, funzionando particolarmente bene per le fasi concettuali del processo di progettazione (Roozenburg & Dorst, 1998, p. 35) in contesti universitari.

In questo senso, appare importante per un docente universitario riflettere sul design per generare conoscenza su un particolare focus didattico (Van Dooren et al., 2014) e disciplinare e per rendere efficace la comunicazione tra studente e docente. Basandosi sulla ricerca riguardante il processo di insegnamento e l'esperienza personale, Van Dooren et al. (2014) hanno sviluppato un quadro concettuale della progettazione didattica costituito da alcuni elementi, quali l'esplorazione e la decisione, i domini, i riferimenti, il linguaggio e i topic, che rimandano all'idea che la riflessione incida sul “fare” durante la progettazione (Van Dooren et al. 2017). La natura specifica della progettazione riflessiva (Lousberg et al., 2020) nei contesti di istruzione superiore richiede una serie di competenze che siano in grado di tradurre l'analisi consapevole profonda nella pratica didattica reattiva e retta da decisioni informate circa il suo controllo e la sua regolazione tesa al raggiungimento degli obiettivi formativi.

La progettazione didattica in ambito accademico aiuta a predisporre una progettazione funzionale capace di superare la naturale tendenza a cadere in schemi di previsione, impiegando il pensiero progettuale per “far emergere l'incertezza” e per percepire le possibilità impreviste nelle situazioni problematiche, al fine di trasformare tutto questo in nuova conoscenza e nuovi apprendimenti. Importanti competenze, in questo senso, sono legate a:

- la valutazione critica delle situazioni;
- lo sviluppo creativo di alternative significative;

- l'approfondita valutazione ex-ante dei prodotti didattici;
- la valutazione dei processi didattici dinamici;
- le connessioni del design alla riflessione;
- le connessioni del design alla ricerca scientifica.

Facendo leva su una progettazione che guarda agli studenti come soggetti che *imparano meglio facendo*, è possibile modificare i design della lezione, il quale potrebbe essere *compreso meglio attraverso la riflessione*.

Sono presenti esempi in letteratura, come il *Reflective Action Instructional Design* (RAID) che testimoniano questi passaggi, che offre la possibilità di rendere comunicabili risultati contestualmente sensibili, rivolgendosi a considerazione i processi e i prodotti di progettazione, la situazione di progettazione e l'implicazione di sé e degli altri nell'azione di design, dove le domande poste nella progettazione riflessiva possono essere utilizzate in qualsiasi instructional design (Luppicini, 2003).

Diversi modi sono stati proposti nell'istruzione superiore per promuovere attraverso pre-valutazioni riflessive e post-valutazioni riflessive (Tanner, 2012), anche se scarsi sono ancora gli esempi contestualizzati in contesti interdisciplinari, nonché riferimenti metodologici pratici come guida che aiuti a concettualizzare la riflessione e a sostenere lo sviluppo della capacità riflessiva negli studenti (Mann, Gordon, & MacLeod, 2009). I docenti possono supportare l'acquisizione di capacità riflessive applicando interventi didattici strategici, volti a impalcature di abilità rilevanti per l'attuale fase di apprendimento degli studenti (Coulson & Harvey, 2013).

3. La competenza progettuale riflessiva nei docenti e negli studenti: i diari o protocolli riflessivi

La capacità di impegnarsi nella pratica riflessiva è fondamentale per i docenti universitari, intesi come professioni competenti, e la formazione alla pratica riflessiva è un elemento importante nella loro formazione professionale Schön, 1983; 1987) sia per i docenti sia per gli studenti. Gli studi, inoltre, hanno esaminato la misura in cui l'autoriflessione influisce sui processi di apprendimento degli studenti in diversi domini (Campbell et al., 2021; Louberg et al., 2020), sulle pratiche di insegnamento e sulla resilienza personale (Wosnitza et al., 2018), così come anche sulle questioni sociali che si riguar-

dano l'ambiente accademico culturalmente ed etnicamente diversificato (Civitillo et al., 2019).

Per facilitare lo sviluppo del processo di riflessione e di apprendimento riflessivo, molti programmi di formazione pedagogica e didattica dei docenti universitari dovrebbero prevedere modi e forme per comprendere come fare per impegnare gli studenti nell'apprendimento. Un esempio, in questo senso, può essere rappresentato dalla stesura di diari di riflessione (Conner-Greene, 2000; Patton, Wood, & Agarenzo, 1997; Woodward, 1998) o di protocolli con cui i docenti universitari possono mettere nelle condizioni gli studenti di riflettere sugli obiettivi di padronanza e sui contenuti disciplinari, nell'idea di contribuire a sostenere e a migliorare i loro processi cognitivi. Tuttavia, l'esecuzione di processi cognitivi potrebbe essere stimolata e generata anche dal tentativo di accrescere la comprensione dei contenuti di apprendimento e l'acquisizione della padronanza.

I diari riflessivi possono essere impiegati dal docente per facilitare e valutare la riflessione e l'apprendimento riflessivo anche con gruppi di studenti durante la formazione. Come una tra le tante attività, agli studenti può essere richiesto di tenere diari riflessivi del loro apprendimento all'interno di sessioni di un modulo di insegnamento. L'esperienza riferita dagli studenti e le informazioni contenute nei diari riflessivi potrebbero rivelarsi uno strumento utile per facilitare la riflessione e l'apprendimento riflessivo. La stesura dei diari richiede agli studenti di riflettere sulle attività di insegnamento e di apprendimento che si sono svolte, offrendo loro l'opportunità di ricercare e di esprimere il proprio apprendimento in modo personale, di mettere in relazione e di applicare l'apprendimento alla propria pratica e alla valutazione.

Nel complesso, una vasta letteratura accademica mostra come l'apprendimento possa essere rafforzato attraverso attività riflessive negli studenti e nei docenti (Harvey, Coulson, & McMaugh, 2016; Moon, 2004; Schön, 1983), impiegando strumenti come i diari riflessivi o registri di apprendimento (Moon, 2004).

Come approccio alla valutazione, i diari non forniscono solo la prova della comprensione della conoscenza e della capacità di riflessione, ma anche quella del giudizio professionale e della sua applicazione, migliorando anche l'autoriflessione critica e l'autoconsapevolezza (Biggs, 1999; O'Rourke, 1998) dei docenti.

I diari sono modo efficace per sviluppare la comprensione della propria esperienza di insegnamento e sono anche volti a rafforzare le abilità intra-per-

sonali. Essi possono essere un modo per raccogliere dati personali o riassumere documenti di riflessione più formale durante il percorso o alla fine di un modulo di insegnamento o ancora per rafforzare i processi di insegnamento-apprendimento in termini di feedback, di auto-efficacia ecc. Così i diari possono riguardare tipologia di attività didattiche diverse (Goldsmith, 1995): i diari personali, dove gli studenti scrivono liberamente qualsiasi aspetto dell'esperienza di apprendimento, consegnati al docente (dove è possibile mantenere un senso di privacy e indicare le pagine che preferiscono non siano lette da altri); i diari di dialogo, dove il docente può leggere commenti utili per migliorare l'insegnamento e fornire un feedback continuo agli studenti, stimolandoli con nuove domande; i diari evidenziati, dove gli studenti possono rileggere i loro interventi personali, evidenziando concetti significativi che si riferiscono direttamente ai concetti discussi in aula o letti nei testi di studio, che consentono al docente di identificare i collegamenti accademici fatti durante il processo di riflessione e spingendo lo studente a riflettere sulla propria esperienza alla luce di quanto accaduto nel corso (Goldsmith, 1995); i diari delle frasi chiave, in cui viene chiesto agli studenti di integrare termini e frasi chiave all'interno delle voci considerate, a partire, per esempio, da un elenco di termini forniti dal docente all'inizio del corso, lavorando così sui contenuti e sugli obiettivi target del Syllabus.

Le annotazioni dei diari sono scritte nell'ambito del corso e possono diventare osservazioni di come contenuti e obiettivi del corso siano evidenti nell'esperienza degli studenti.

Dal punto di vista dell'insegnamento, quando i docenti universitari si impegnano in un insegnamento riflessivo e dedicano del tempo per valutare la propria pratica di insegnamento, cercano di esaminare le proprie scelte curriculari, usare il feedback degli studenti per apportare revisioni all'insegnamento migliorare l'esperienza accademica degli studenti. Questo processo richiede la raccolta di informazioni, interpretazione dei dati e pianificazione dell'insegnamento riflessivo, che comporta la rivasitazione delle proprie convinzioni sia sull'insegnamento sia sull'apprendimento, oltre che un ripensamento continuo della pratica d'aula prima, durante e dopo l'insegnamento di un modulo.

Tipologie di strumenti diversi possono essere impiegati per condurre la riflessione come: i diari di riflessione per dettagli sull'insegnamento, per pianificare adeguatamente le lezioni, per riflettere su alcune domande che riguardano l'andamento del processo di istruzione ecc.; gli inventari

dell'insegnamento e delle pratiche didattiche (Wieman e Gilbert, 2014), sviluppati per riuscire a valutare l'opportunità di impiego degli approcci didattici in situazione, anche rispetto alla pertinenza con gli obiettivi formativi; le pratiche di insegnamento videoregistrate per condurre osservazioni in aula, per ragionare sul miglioramento del format della lezione o per avviare e condurre processi autovalutativi; il portfolio, invita i docenti ad integrare le varie componenti del loro insegnamento in un insieme coeso e coerente, che può essere integrato con le osservazioni dei colleghi e degli studenti o discusso con loro.

L'insegnamento riflessivo richiede al docente di pensare in modo critico alla propria azione didattica, individuando evidenze circa la sua efficacia in contesto e impiegando vari strumenti e metodi per imparare da queste fonti e riflettere sul proprio agire insegnativo, che riguarda sia il modo di far lezione sia tutte le altre funzioni didattiche. L'autovalutazione, le osservazioni in aula, l'esame delle valutazioni degli studenti dell'insegnamento erogato, l'esplorazione della ricerca didattica di settore (della disciplina insegnata) ecc., sono tutte pratiche che aiutano il docente universitario a corrispondere sempre meglio alle diverse esigenze di apprendimento degli studenti e supportare un insegnamento efficace incentrato sullo studente.

4. Conclusioni

La capacità del docente universitario di porre al centro della progettazione didattica, dell'azione di pianificazione e dei processi di insegnamento-apprendimento lo studente dipende anche dalla sua disponibilità ad impegnarsi in una pratica riflessiva in grado di favorire e facilitare lo sviluppo del processo di apprendimento degli studenti durante la formazione, indirizzandoli verso il successo formativo. L'attività riflessiva consente di far proliferare favorevolmente nei contesti di istruzione l'autoriflessione critica e l'autoconsapevolezza (Biggs, 1999; O'Rourke, 1998), offrendo al docente e allo studente l'opportunità di ricercare ed esprimere il proprio apprendimento in modo personale, di metterlo in relazione alle proprie esperienze, di applicarlo e di valutarlo nei modi e nelle forme opportune, nonché di farlo avanzare criticamente.

Designing reflection in university classroom contexts

Antonella Nuzzaci
Fabio Orecchio

Abstract

The contribution illustrates the importance of placing the student at the center of instructional design, planning action and teaching-learning processes by employing reflective practice that can foster and facilitate the development of the learning process that consciously directs the student toward educational success. Reflective activity is able to proliferate favourably in educational contexts critical self-reflection and self-awareness, which offer the teacher and student the opportunity to research and express their learning in a personal way, to relate it to their own experiences, to apply and evaluate it in appropriate ways and forms and to advance it critically, from appropriate tools with which to conduct reflection and reflective learning.

1. Introduction

In designing reflection within university classroom contexts, it is necessary to identify appropriate descriptors to carry it out rigorously and thoroughly, following a carefully defined design, which plays a key role in the development of specific reflective skills, useful for the implementation of learning. However, research into the effectiveness of learning to reflect and the importance of doing so in design situations in higher education is not always in-depth.

Reflection has become a central issue in literature, especially in the field of university education, especially where it is essential to create opportunities for university students to work beyond disciplinary and cultural boundaries and learn to build the knowledge of the through the transformation of experience.

The use of this concept has been used in studies on reflective learning (Moon, 2004), experiential learning (Kolb, 1984) and reflective practices (Schön, 1982) to underline how reflection is an integral part of the learning processes with which students become actors equipped with adequate tools to cope with complex or solving tomorrow's challenges (Fabriz et al., 2014).

However, the reflection, which can be defined in different ways and whose constructs can have different origins, is always guided by an interpretative model, which orients the way in which the understanding and interpretation of educational events and phenomena is approached. It can be understood as a way of thinking about doing something while doing it (Schön, 1982, p. 54), but it can also be characterized as reflective learning (Moon, 2004, p. 80) or as a means to engage in giving meaning to experience, especially in rich and complex situations, which do not lend themselves to simplification regarding the use of concepts and structures that can be taught (Boud & Garrick, 1999, p. 4), or even be thought of as a set of elements that are part of a process through which we understand the reasons why we act in a certain way (Nuzzaci, 2011; 2012).

In the context of didactic design in a university context, reflection is also characterized as a modality that can allow university professors to review their work, their actions and all those elements of educational design that make transformative learning, which is characterized by being "knowledge in action" and is realized precisely through a continuous review of experience.

In this sense, reflection should also be understood as a form of thought of a higher order that we can use to add a goal or to obtain an expected result. In literature, reflection, reflective learning, reflective writing, reflective dialogue, etc., are all elements which bring into play critical awareness of teaching action and a stated purpose and which It activates the process by which results are obtained in terms of teaching and learning, in terms of behavior, behavior and attitudes.

Reflection, teaching and learning are terms accompanied by a wide range of definitions, which seem to connect a variety of views and interpretations which are also attributed to experience. the capacity for action in context and the new knowledge that produce change. Donald Schön (1982) distinguishes reflection in action from reflection on action, which concerns the evaluation of the effects of the act in relation to predetermined objectives (Schön, 1987) and speaks of the existence of three cognitive processes that

engage professionals (university professors) when they are called to solve complex and poorly defined problems:

- *knowledge-in-action*: intuitive performance developed through practice;
- *reflection in action*: critical thinking that occurs as part of a problem-solving activity (for example, a didactic design), often triggered by an unforeseen situation;
- *action reflection*: evaluation of a project or process after its completion.

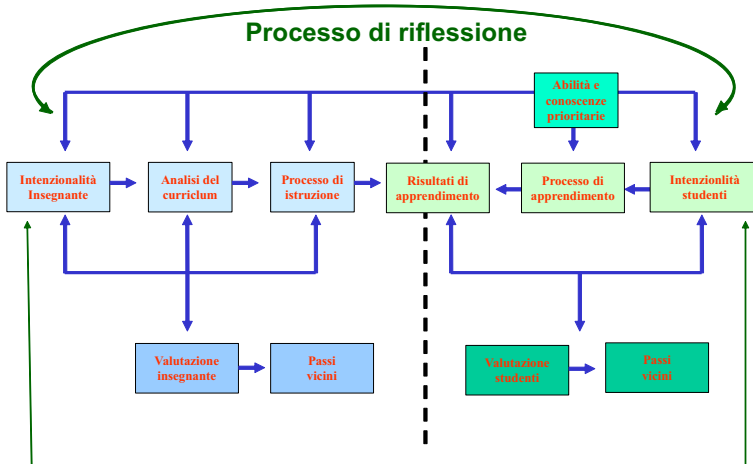


Figure 1. Instructional design and reflection (Nuzzaci, 2008)

It is that during and after that that after that marks the design act and that implies the revisiting of the term «action», which is used by Schön to refer to the way in which people incorporate objects and environments (tools, materials, etc.) in their systems of teaching and design thinking about it. The latter defines the theoretical coordinates of instructional design and circumscribes a field of teaching where the teaching action is able to influence the training result and in which knowledge and reflection in the action occur during the course of the latter, delimiting the conceptual space of the problem to give way to a decision-making process; Reflection on action, on the other hand, takes place outside of it. All this concerns «knowledge in action», which consists in the ability to respond to the surprise of events through improvisation on what happens and what we call reflection in ac-

tion. When a university lecturer, for example, turns his attention to students and is interested in what they say, then teaching itself becomes a form of reflection in action, describing the very essence of teaching and its ability to build a teacher-student and docent relationship. -students. It is precisely the actual process of relationship that allows learning to take place, looking at meanings from different perspectives and conceptualizations (Biggs, 2012) and using reflection to interpret and internalize academic experience (Karm, 2010), behaviors, attitudes and approaches (Spelt et al., 2009).

One way to conceptually link reflection and learning in higher education is to help students ensure that important thoughts and reflections are not forgotten, but conceptually integrated, and reinvest through reflection itself in subsequent acquisitions, which graft onto previous ones. However, a distinction must be made between reflection on the design of education and reflection on its implementation process. When reflection goes in favor of a future action, it is also linked to reflective practice, which emphasizes the uniqueness of design, in which those who design education bring with them different perspectives, clear objectives, goals and interests implicit in the knowledge of the action, to then discover how knowledge can have contributed to determining a result, sometimes unexpected.

It is also essential to clarify how reflection on action, when enriched by the attribute «critical», is also aimed at identifying and resolving conflicts between implicit and explicit theories of teaching, and by the The teacher is able to consider when actions (guided by the theory in use) prove inconsistent with the stated objectives or intentions (theory expressed).

The reflection on the action thus brings out similarities and differences between the theory expressed and the theory in use, when the teachers, for example, examine what happened actually during a lesson, at the time when precise ideas were expressed or comparisons and exchanges of opinions about certain events occurred.

The tensions that emerge from the differences between theories can promote insights, new learning, and allow the evolution of the design motivations, experience and professional growth of the teacher.

In clarifying the characteristics of reflection on action, a distinction must be made between analytical reflection and evaluative reflection (Cowan, 2006), where the first focuses on *how* things are achieved in teaching and the second on the *process* that leads to the formulation of a judgment on what is implemented in relation to a set of values or a subsequent decision. Depend-

ing on the situation, a specific «judgment» is invoked to make appropriate decisions, essential for the design of education, which becomes the means to obtain adequate actions and behaviors and to lead to a reflective design (Nuzzaci, 2008; 2009).

Depending on the situation, design judgment is necessary (Nelson & Stolterman, 2012, p. 139), as it is the means to achieve “wise actions” or make appropriate design decisions. This is because linking theory with practice in innovative ways to advance reflective practice is a major concern of instructional design (Cole & Knowles 2000; Schön, 1983).

In this way, the students become real “reflective technologists of education”, able to make design decisions about «what and how» to design and how to “govern” teaching, connecting the latter to every teaching decision. knowingly and responsibly assumed.

Reflection on the reflective didactic planning of teaching therefore involves the use by university professors of special reflective tools, which until now have been used only in research, and which may concern categories and methods used to improve their work in programming and planning teaching in terms of process methods (e.g. ADDIE), teaching strategies (e.g. heuristics), multimedia devices (e.g. words, images or videos to communicate content), management modes and data processing (e.g. task management systems) and assessment and assessment tools.

2. Reflexivity, instructional design and learning contexts: from theory to practice

It is well known that theories and didactics influence the way in which higher education is designed, but they do not always have an impact on the applicability of the conceptual tools that oversee the work of everyday design. The use of theory in teaching, as Honebein and Honebein explain (2014, p. 2), is tacit and influences the judgments of “teachers” on the usefulness of employing one teaching strategy or another; and what has been stated so far is in line with the most widespread theoretic sand education (Reigeluth & Carr-Chellman 2009).

The use of reflective design in university teaching can help build learning environments that provide students with:

- a positive university experience that supports the process of building knowledge and professional competence, allowing students to be the main architects in the path of acquisition of the set of curricular skills provided;
- an appreciation for multiple perspectives, as in situations of evaluating alternative solutions when faced with new problems;
- learning that takes place in realistic contexts and involves authentic and concrete tasks;
- guidance and support in the acquisition process, focusing on the learner and focusing on the quality of teaching-learning processes;
- learning that leverages social experience and makes collaboration an element of strength for success and educational success;
- an encouragement to the use of multiple modes of representation through devices of different nature (medial not) that allow a multimodal approach to learning;
- the ability to consciously use higher-order skills in the process of knowledge construction (reflection itself, metacognition, etc.).

Focusing on the training of reflective academics and academics in the field of instructional design, studies have examined the characteristics of those who can be considered experts (Schön, 1992; Schön & Wiggins, 1992). In the analysis of particular didactic design projects, Schön (1983) discusses in detail some situations which reveal the central role of reflection-in-action in the practical of teachers, when they «frame» and « They reformulate the problems, trying to solve them. There formulated problem produces new discoveries that require new reflection-in-action and spirals through different phases, where the unique and uncertain situation is understood and deepened in an attempt to modify it.

Didactic design can, therefore, be described as reflection in action (Schön 1983), which helps to shape action, working particularly well for the conceptual phases of the design process (Roozenburg & Dorst, 1998, p. 35) in university settings.

In this sense, it seems important for a university lecturer to identify design in order to generate knowledge about a particular didactic focus (Van Dooren et al., 2014) and disciplinary and to make effective communication between student and teacher. Based on research on teaching practice and personal experience, Van Dooren et al. (2014) have developed a conceptual

framework of didactic design consisting of some elements, such as exploration and decision-making, domains, references, language and topics, which refer to the idea that reflection affects «doing» during design (Van Dooren et al. 2017). The specific nature of reflective design (Lousberg et al., 2020) in higher education contexts requires a set of competences that are able to translate the deep conscious analysis into the reactive teaching practice and guided by informed decisions about its control and regulation aimed at achieving the objectives Training.

Academic instructional design helps to prepare a functional and functional design and to overcome the natural tendency to fall into forecasting patterns, employing design thinking to «bring out uncertainty» and to perceive unforeseen possibilities in situations problems, in order to transform all this into new knowledge and new learning. Important skills, in this sense, are linked to:

- critical evaluation of situations;
- the creative development of meaningful alternatives;
- thorough ex-ante evaluation of educational products;
- the evaluation of dynamic teaching processes;
- the connections of design to reflection;
- The connections of design to scientific research.

By leveraging a design that looks at students as subjects who *learn best by doing*, it is possible to modify the designs of the lesson, which could be *better understood through reflection*.

There are examples in the literature, such as *Reflective Action Instructional Design* (RAID) that testify to these steps, which offers the possibility of making contextually sensitive results communicable, addressing design processes and products, the design situation and the involvement of oneself and others in the design action, where the questions posed in reflective design can be used in any instructional design (Luppardini, 2003).

Several ways have been proposed in higher education to promote through reflective pre-assessments and reflective post-assessments (Tanner, 2012), although contextualized examples in interdisciplinary contexts are still scarce, as well as practical methodological references as a guide that helps conceptualize reflection and support the development of reflective capacity in students (Mann, Gordon, & MacLeod, 2009). Teachers can support the

acquisition of reflective skills by applying strategic teaching interventions, aimed at scaffolding skills relevant to the current phase of student learning (Coulson & Harvey, 2013).

3. Reflective design competence in teachers and students: reflective diaries or protocols

The ability to engage in reflective practice is fundamental for university lecturers, understood as competent professions, and training in reflective practice is an important element in their professional training Schön, 1983; 1987) for both teachers and students. Studies also examined the extent to which self-reflection affects students' learning processes in different domains (Campbell et al., 2021; Lousberg et al., 2020), on teaching practices and personal resilience (Wosnitza et al., 2018), as well as on social issues affecting the culturally and ethnically diverse academic environment (Civitillo et al., 2019).

To facilitate the development of the process of reflection and reflective learning, many pedagogical and didactic training programs of university professors should provide ways and forms of understanding how to engage students in learning. An example, in this sense, can be represented by the writing of diaries of reflection (Conner-Greene, 2000; Patton, Wood, & Agarenzo, 1997; Woodward, 1998) or protocols with which university professors can enable students to reflect on mastery objectives and disciplinary contents, in the idea of helping to support and improve their cognitive processes. However, the execution of cognitive processes could be stimulated and generated also by the attempt to increase the understanding of learning content and the acquisition of mastery.

Reflective diaries can be used by the teacher to facilitate and evaluate reflection and reflective learning even with groups of students during training. As one of many activities, students may be required to keep reflective journals of their learning within sessions of a teaching module. The experience reported by students and the information contained in reflective journals could prove to be a useful tool to facilitate reflection and reflective learning. Diary writing requires students to reflect on the teaching and learning activities that have taken place, giving them the opportunity to research and express their learning in a personal way, to relate and apply learning to their own practice and assessment.

Overall, a vast academic literature shows how learning can be strengthened through reflective activities in students and faculty (Harvey, Coulson, & McMaugh, 2016; Moon, 2004; Schön, 1983), employing tools such as reflective diaries or learning registers (Moon, 2004).

As an approach to evaluation, the d not only provide evidence of understanding knowledge and reflective skills, but also that of professional judgment and its application, also improving critical self-reflection and self-awareness (Biggs, 1999; O'Rourke, 1998) of teachers.

Diaries are an effective way to develop an understanding of one's teaching experience and are also aimed at strengthening intra-personal skills. They can be a way to collect personal data or summarize more formal reflection documents during the course or at the end of a teaching module or to strengthen teaching-learning processes in terms of feedback, self-efficacy etc. Thus the diaries may relate to different types of teaching activities (Goldsmith, 1995): personal diaries, where students freely write any aspect of the learning experience, given to the teacher (where a sense of privacy can be maintained and indicates pages they prefer not to be read by others); dialogue diary, where the teacher can read useful comments to improve teaching and provide continuous feedback to students, stimulating them with new questions; The highlighted ds, where students can read their personal interventions, highlighting significant concepts that relate directly to the concepts discussed in the classroom or read in the textbooks, which allow the teacher to identify the academic links made during the reflection process and prompting the student to reflect on his own experience in the light of what happened in the course (Goldsmith, 1995); the diaries of key phrases, in which students are asked to integrate key terms and phrases within the items considered, starting, for example, from a list of terms provided by the teacher at the beginning of the course, thus working on the contents and target objectives of the Syllabus.

Diary entries are written within the course and may become a reminder of how the course content and objectives are evident in the experience of students.

From a teaching perspective, when university faculty engage in reflective teaching and take the time to evaluate their teaching practice, they seek to examine their own curricular choices, use student feedback to make revisions to teaching improve the academic experience. Students. This process requires gathering information, interpreting data and planning reflective teaching,

which involves revisiting one's beliefs about both teaching and learning, as well as a continuous rethinking of classroom practice before, during and after teaching a form.

Different types of tools can be used to conduct reflection such as: reflection tables for details on teaching, to plan lessons properly, to reflect on certain questions concerning the progress of the education process, etc.; teaching practices (Wieman and Gilbert, 2014), developed to be able to evaluate the appropriateness of using teaching approaches in the situation, also with respect to relevance to the training objectives; videotaped teaching practices to conduct classroom observations, to think about the improvement of the lesson format or to initiate and conduct processes. The opinion invites teachers to integrate the various components of their teaching into a cohesive and coherent whole, which can be integrated with or discussed with colleagues and students.

Reflective teaching requires the teacher to think critically about his own didactic action, identifying evidence about its effectiveness in context and employing various tools and methods to learn from these sources and reflect on his own teaching action, which concerns both the way of teaching and all the other didactic functions. Self-evaluation, classroom observations, examination of student evaluations of the course provided, exploration of didactic research in the sector (of the discipline taught) etc. , are all practices which help the university lecturer to better match students' different learning needs and support effective student-centred teaching.

4. Conclusions

The ability of the university teacher to place the student at the center of didactic planning, planning action and teaching-learning processes also depends on his willingness to engage in a reflective practice able to favor and facilitate the development of the learning process of students during training, directing them towards educational success. Reflective activity allows critical self-reflection and self-awareness to proliferate favorably in educational contexts (Biggs, 1999; O'Rourke, 1998), offering the teacher and the student the opportunity to research and express their learning in a personal way, to relate it to their experiences, to apply and evaluate it in the appropriate ways and forms, as well as to advance it critically.

Gestire l'insegnamento nelle aule universitarie

Antonella Nuzzaci, Fabio Orecchio e Iole Marcozzi

Abstract

Le capacità di gestione dell'aula universitaria da parte dei docenti universitari può dirsi competenza essenziale di un insegnamento efficace e parte integrante dei processi didattici. La ricerca a sostegno di una organizzazione e di una gestione accurata dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle aule universitarie si è nel tempo estesa, dimostrando che, quando si punta alla creazione delle condizioni didattiche nell'aula, si crea di fatto un clima inclusivo capace di favorire molteplici occasioni di coinvolgimento di tutti gli studenti con maggiori guadagni sia per l'apprendimento, in termini di ritenzione e di interiorizzazione delle acquisizioni sia dell'insegnamento, in termini di rafforzamento della qualità delle strategie impiegate e di implementazione della loro efficacia.

1. Introduzione

Una delle questioni annose, rese maggiormente problematiche dalla pandemia, è quella della gestione dell'aula, fisica e virtuale, dove l'insegnare si fa sempre più complesso. I docenti universitari faticano nel realizzare iniziative che riescano ad essere trainanti o coinvolgenti per gli studenti, preoccupandosi talvolta di creare una "vita dell'aula" attrattiva che, talvolta, appare priva di prospettive.

In contesto universitario, l'estrema varietà dei bisogni degli studenti, di cui spesso nulla si sa o di cui si tiene scarsamente conto, rende problematica la gestione dell'attività didattica e i processi di insegnamento-apprendimento.

In passato gestire l'aula universitaria comportava il fatto di riuscire a interessare una platea di studenti nella disciplina insegnata, impiegando puramente le capacità argomentative del docente, senza interessarsi a loro, senza conoscerli o senza richiamare la loro attenzione.

Oggi saper gestire una aula significa molte cose e principalmente riuscire

a conoscere i propri studenti e le loro difficoltà per saper proporre in maniera attraente attività e task significativi, che sappiano rendere trasparente gli obiettivi, la progettualità e la validità dell'offerta formativa. Molti docenti vanno in classe "carichi di contenuti del corso" da fornire agli studenti, pur essendo consapevoli del tempo limitato a loro disposizione e fiduciosi che l'insegnamento abbia avuto luogo, indipendentemente dalle forme di progettazione attivate (Jones, 2015, p. 91) e dall'effettiva ricaduta sull'apprendimento. Spesso, poi i docenti sono preoccupati del tempo impiegato nella lezione, finendo per negare agli studenti, proprio in virtù del tempo ristretto, momenti di confronto o di scambio che potrebbero essere importanti per partecipare pienamente alla vita dell'aula. Questo impedisce al docente di avere quei significativi feedback da parte loro, che potrebbero aiutare ad alimentare l'efficacia nell'insegnamento.

Il problema appare principalmente quello di capire, dunque, come i docenti possano passare dall'ossessione del contenuto alla ricerca specifica delle migliori tecniche, materiali, dispositivi e strumenti di insegnamento che possano consentire agli studenti di partecipare con maggiore entusiasmo alle lezioni e favorire lo sviluppo di approcci incentrati sullo studente. Alcuni ricercatori (Menkhoff et al., 2014; Wheeler, 2010, p. 110) suggeriscono come specifici dispositivi tecnologici e social media, come, per esempio, Twitter e blog, possano costituire uno stimolo per consentire sia agli studenti sia ai docenti di attivarsi e partecipare istantaneamente comunicando tra loro in merito alle attività didattiche. La letteratura (Browning, Gerlich, & Westermann; 2011; Maloney, 2007; Mason, 2006; Mazman & Usluel, 2010) ha sottolineato come, nello specifico, i social media facilitino l'apprendimento attivo, la collaborazione, l'interazione, la condivisione di informazioni e risorse, una maggiore comunicazione e una migliore discussione tra docenti e studenti.

2. Dibattito e modelli di processi di insegnamento-apprendimento

Il dibattito su come gestire al meglio i processi di insegnamento-apprendimento all'interno dell'aula si è sviluppato soprattutto negli ultimi anni intorno a quei modelli che vedono la "lezione" universitaria trasformarsi e connettersi a un "quadro generale", dove il corpo dei docenti, all'interno delle istituzioni, crea percorsi di condivisione della conoscenza didattica con gli

studenti, innovando l'insegnamento e adattando le proprie capacità professionali.

L'uso di nuovi modelli di insegnamento implica molto di più di quello che si fa nelle lezioni frontali, presupponendo la comprensione della natura dinamica dei processi di insegnamento-apprendimento e dei modi per migliorarli attraverso la rilevazione delle informazioni su ciò che si verifica prima, durante e dopo tali processi e un'adeguata riflessione su ciò che accade.

La "gestione dell'aula" generalmente comprende azioni adottate dai docenti per coinvolgere gli studenti e stimolare atteggiamenti propositivi e cooperativi (Emmer & Stough, 2001). Dagli anni Settanta, modelli diversi, come quelli "ecologici" (Kounin et al., 1970), si sono focalizzati sulle condizioni ambientali e sull'influenza che essi hanno sui comportamenti degli studenti, osservando precise strategie di gestione impiegate dai docenti che consentono di ricostruire una serie di comportamenti e di caratteristiche tipiche delle lezioni (Marzano, 2003), che vanno dalla capacità di gestire diversi task contemporaneamente fino all'abilità di mediare.

Gli effetti di queste ricerche hanno indotto a comprendere come la gestione della aula sia un importante elemento all'interno delle dinamiche didattiche (d'Alonzo, 2020).

È ormai noto come nessuna altra preoccupazione riceve grande attenzione da parte dei docenti universitari come la didattica in aula, diretta a soddisfare contemporaneamente le esigenze apprenditive specifiche di ogni studente e quelle del gruppo di riferimento.

La conduzione dell'aula è, infatti, nell'università un fattore capace, più di altri, di influenzare l'apprendimento degli studenti, di creare un clima favorevole per le acquisizioni e per le relazioni interpersonali, di permeare i processi di insegnamento-apprendimento e di incidere sull'esperienza e sulla vita universitaria degli studenti.

Gestire la aula significa tenere presente le diversità e la varietà delle caratteristiche degli studenti, conoscere i loro differenti bisogni, proporre percorsi formativi capaci di puntare sulla predisposizione di ambienti di apprendimento positivi, dove ciascuno si senta accettato e rispettato per quello che è. Questo induce a tenere presente molti fattori che inevitabilmente condizionano la vita dei singoli studenti nelle aule universitarie, ciascuno dei quali ha esigenze di studio differenti e porta in aula i propri vissuti. Non esiste una definizione unica di gestione dell'aula, anche se quest'ultima comprende la descrizione di azioni intraprese dal docente per coinvolgere gli studenti e sti-

molare in loro atteggiamenti collaborativi (Wheeler, 2010).

Comprendere la complessità dell'insegnamento e dell'apprendimento può aiutare a evitare un approccio "tecnico" automatico al miglioramento dell'insegnamento, abbandonando il tentativo di migliorarlo solo dal punto di vista routinario e non invece da quello dell'adozione di approcci metodologici basati su problemi, sull'*Inquiry Based Learning* ecc., con una piena comprensione delle ragioni pedagogiche per cui il loro uso intenzionale produce un impatto su molte variabili del processo didattico.

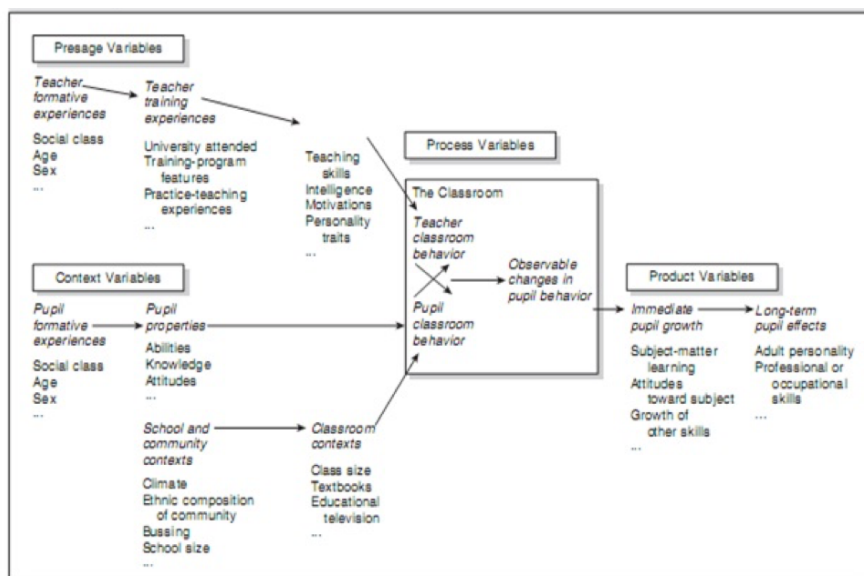


Figura 1. *A Model for the Study of Classroom Teaching* (Dunkin & Biddle, 1974)

Michael Dunkin e Bruce Biddle (1974), sulla base di quanto sviluppato da Harold Mitzel (1960), hanno elaborato un modello a quattro variabili per aiutare i ricercatori a comprendere meglio i complessi aspetti dell'istruzione in aula (figura 1) e illustrato l'interconnessione delle funzioni dell'insegnamento, dove ogni rettangolo del modello rappresenta una delle variabili che meritano di essere studiate e comprese, mentre le frecce presuppongono una relazione causale tra le aree e sono fonti di ipotesi per la ricerca futura.

Tale modello prevede quattro classi di variabili, tra le quali quelle: *predittive* (caratteristiche del docente, esperienze, formazione ecc.), *di contesto* (risorse dell'istruzione, della comunità degli studenti ecc.), *di processo*

(azioni osservabili dei docenti e degli studenti ecc.) e *di prodotto* (effetti immediati e a lungo termine) (Dunkin & Biddle, 1974). Esso ha avuto un enorme impatto nel campo della ricerca educativa, fornendo un quadro teorico e un lessico specifico per coloro che fanno ricerca sull'insegnamento e sull'apprendimento.

I modelli possono anche essere estremamente utili per aiutare a migliorare l'insegnamento e l'apprendimento che si realizza nelle aule universitarie e a consentire ai docenti di comprendere le numerose variabili che intervengono nei processi didattici, al fine di capitalizzare l'esperienza didattica e più facilmente individuare modi e forme per massimizzarne l'efficacia, facilitando la mobilitazione dei tipi di conoscenza necessaria agli studenti all'interno dei contesti di apprendimento per aiutarli nel percorso di acquisizione.

Per progettare e implementare soluzioni didattiche significative, i docenti universitari hanno necessità di connettersi ai bisogni degli studenti e il loro pensiero sull'insegnamento deve essere informato dalle aspettative e dalle loro esperienze reali in contesto, in un dialogo continuo che dovrebbe rendere possibile l'elaborazione di strategie didattiche innovative.

È noto, infatti, come gli studenti universitari lavorino con più efficacia quando si sentono parte di una comunità in cui tutti hanno l'opportunità di essere se stessi e di imparare gli uni dagli altri e dove si celebrano le differenze di provenienza e di cultura che aiutino a creare ambienti di apprendimento stimolanti e attenti, in cui si sentano coinvolti come co-creatori delle conoscenze e delle competenze e beneficino dei nuovi approcci per sviluppare una capacità di critica circa quanto appreso (Conole & Alevizou, 2010).

Ciò significa lavorare con gli studenti per comprendere i vantaggi offerti dal feedback che inviano e attuare di conseguenza un miglioramento dell'istruzione incentrata sullo studente, che implica la piena assunzione di responsabilità da parte del docente dell'apprendimento degli studenti e quella di questi ultimi circa la responsabilità del proprio apprendimento. Agli studenti spetterà il compito di condividere il perseguimento degli obiettivi formativi, di gestire il proprio processo di apprendimento e di individuare una direzione personale nel proprio percorso di studi.

Il percorso universitario aiuta a costruire pensatori indipendenti e professionisti responsabili, elaborando strategie e fiducia per imparare attraverso la scoperta, piuttosto che attraverso una memorizzazione provvisoria di informazioni fattuali. In questo senso, il docente può aiutare gli studenti a contestualizzare quanto appreso attraverso diversi approcci disciplinari e a

rendere significativo e autentico l'apprendimento, sviluppando capacità permanenti che consentiranno loro di affrontare problemi complessi propri della contemporaneità e di operare nel mercato del lavoro globale.

Creare opportunità d'aula facilitanti dà forma all'innovazione nell'apprendimento e nell'insegnamento, ponendo gli studenti al centro della formazione.

L'insegnamento in aula dovrebbe, comunque, contemplare alcuni presupposti fondamentali:

- uso dell'apprendimento attivo nelle interazioni in contesto;
- impiego di metodologie di insegnamento accuratamente selezionate in base alla natura dei risultati dell'apprendimento;
- uso di approcci inclusivi utilizzati per interagire proficuamente in aula e per fornire uguali opportunità a tutti gli studenti;
- costruzione di interazioni positive, chiare nello scopo e nei risultati desiderati;
- uso di task, materiali e strumenti direttamente collegati ai risultati di apprendimento previsti e informati dalla ricerca più avanzata;
- impiego appropriato delle nuove tecnologie per migliorare le interazioni;
- utilizzo di forme di mediazione efficaci;
- utilizzo di forme di supporto efficaci;
- adozione di modelli e di tecniche per lo sviluppo della collaborazione e della partecipazione;
- adozione di pratiche di insegnamento universitario informate dalla ricerca;
- collaborazione scientifiche trasversali con colleghi della stessa disciplina, di discipline affini o di altre discipline;
- uso di metodologie di insegnamento disciplinari incentrate sulla ricerca didattica di settore e sui suoi risultati;
- disponibilità di risorse dedicate all'adozione di approcci metodologici di insegnamento attivi.

3. Gestione dell'aula e apprendimento attivo

L'apprendimento attivo consente agli studenti di dare un senso alle idee che stanno elaborando, di integrare le idee con ciò che già conoscono, offrendogli l'opportunità di praticare e applicare i concetti del corso, di capire ciò che hanno imparato, nonché di identificare le aree dove c'è spazio per migliorare

(Davidson, 2017). Esso si riferisce generalmente a quelle strategie di insegnamento che mettono al centro gli studenti, coinvolgendoli nel fare ciò che sono chiamati a fare e nel pensare alle cose che stanno facendo (Bonwell & Eisen, 1991, p. 2), piuttosto che continuare a utilizzare approcci basati su lezioni (Freeman et al., 2014) frontali statiche.

In sostanza, l'apprendimento attivo aiuta gli studenti a dare un senso alle idee che stanno costruendo e ad integrarle con ciò che già conoscono, facendole entrare a far parte del repertorio interpretativo della conoscenza personale. Ciò consente di creare numerose opportunità agli studenti per praticare e per applicare i concetti del corso, di capire ciò che hanno imparato e di identificare dove c'è spazio per procedere nell'apprendimento (Ambrose et al., 2010; Davidson, 2017) e per implementarlo.

La gestione della classe mira a stabilire l'autocontrollo e la responsabilità degli studenti attraverso un processo di promozione di risultati e di comportamenti positivi. L'efficacia e il comportamento dell'insegnante e degli studenti sono direttamente legati infatti alle forme di gestione dell'aula, le quali contribuiscono a disegnare ambienti di apprendimento e di insegnamento differenti, a seconda delle esigenze e degli obiettivi formativi considerati.

Nel modo di gestire l'aula, i docenti possono coltivare relazioni supportive "con e tra" docenti e studenti e studenti e studenti, organizzando e accrescendo la qualità dell'istruzione, in modo tale da facilitare e ottimizzare "l'accesso all'apprendimento", anche ricorrendo a tecniche di gestione di gruppo che incoraggino l'impegno degli studenti nei compiti accademici, promuovano le loro abilità sociali e i loro processi autoregolativi. A differenza di quanto si pensi, nei contesti universitari tutto questo non viene però considerato necessario. Sarebbe, al contrario, invece importante facilitare i processi di transizione che conducono verso l'autonomia accademica, per far sì che l'apprendimento non diventi per lo studente una fonte di stress quanto piuttosto fattore di contrasto alle difficoltà.

Quando gli studenti sono impegnati in attività immersive e interessanti per loro si concentrano sugli aspetti della lezione e sull'apprendimento partecipando attivamente ai processi decisionali.

In questo senso, l'apprendimento attivo può essere interpretato come una vasta gamma di strategie, che prevede l'uso di approcci molto flessibili e lo svolgimento di tempi adeguati. Una semplice pausa, per esempio, impiegata per porre domande, potrebbe consentire il raggiungimento di un obiettivo da parte di ogni singolo studente e lo sviluppo di tecniche di ap-

prendimento attivo che potrebbero essere preziose per aiutare ciascuno studente a verificare la propria comprensione. Fornire e scandire pause per dare agli studenti il tempo di rivedere i loro appunti, identificare le domande da porgere o confrontare le opinioni con altri pari (Major, Harris, & Zakrajsek, 2016; Prince, 2004), così come dividerli in gruppi per assolvere a precisi task (Barkley, 2010) o organizzare una sequenza di eventi per verificare la loro comprensione circa quanto appreso (Lee, 2007), possono considerarsi tutti aspetti centrali per una gestione adeguata dei processi di insegnamento-apprendimento.

La ricerca pedagogica ci offre modelli di gestione della aula che sono dei veri e propri pilastri metodologici, a partire dai quali è possibile individuare alcune strategie che potranno essere contestualizzate nella realtà della specifica aula. Le domande degli studenti, in questo senso, svolgono un ruolo importante, in quanto sono una potenziale risorsa sia per l'insegnamento sia per l'apprendimento. Gli studenti generalmente fanno meno domande di "attenzione sul compito" (Good et al., 1987, p. 186) e ciò si verifica probabilmente perché non vogliono richiamare l'attenzione su se stessi o perché gli insegnanti spesso non li incoraggiano a porre domande. Inoltre, raramente gli studenti pongono spontaneamente domande di elevata qualità (Carr, 1998; White & Gunstone, p. 170), prediligendo quelle di natura fattuale, procedurale o chiusa.

Wong (1985) ha suggerito che gli studenti possono anche porsi domande valutative che li aiutano a verificare quanto bene comprendono ciò che stanno studiando, come nel caso dell'auto-interrogazione, che può stimolarli ad autovalutare e a monitorare lo stato della loro comprensione e/o a reindirizzare l'uso delle strategie di apprendimento essenziali per impiegare la valutazione in modo formale (Black et al., 2002). Come strumento cognitivo e metacognitivo, l'auto-interrogazione è parte integrante dei processi di autovalutazione e di apprendimento, che consente agli studenti di avviare un dialogo con se stessi, spingendoli a cercare modelli e connessioni, a stabilire relazioni con conoscenze precedenti, a costruire ponti verso nuove percezioni e a convertire le informazioni in nuovi significati.

Impiegare tecniche di apprendimento attivo implica la volontà di "provare" qualcosa di nuovo all'interno dell'aula, di raccogliere feedback e di pianificare un'attività inedita, promuovendo obiettivi formativi centrali nelle discipline curricolari, che vanno però chiaramente spiegati agli studenti (Campbell, 2017).

L'uso di un approccio all'insegnamento, chiaro, dichiarato e intenzionalmente selezionato, può facilitare gli studenti nel praticare un'idea o un'abilità chiave attraverso un processo bidirezionale del feedback da parte dei colleghi o del docente (Messineo, 2017).

Le caratteristiche generali di un apprendimento attivo presuppongono la pianificazione di un insegnamento centrato sullo studente che vede:

1. *lo studente* come un destinatario degli stimoli e un costruttore attivo di comportamenti e atteggiamenti, che interiorizza e struttura le informazioni durante il processo di apprendimento, assumendosi la responsabilità di ciò che impara se messo dal docente nella condizione di farlo, partecipando al processo di progettazione e di valutazione, nonché autovalutando le proprie abilità e co-valutando quelle dei membri del gruppo;
2. *l'ambiente di apprendimento* come uno spazio multilivello di interazioni, studente-studente e studente-docente, che influenzano positivamente l'apprendimento, creando opportunità concrete per condividere informazioni, interagire e produrre conoscenze e abilità;
3. *il docente* come soggetto che rende lo studente un membro attivo dell'ambiente di apprendimento e che offre, organizza e integra risorse e strategie nella didattica per corrispondere sempre meglio alle differenze individuali degli studenti, aiutandoli nel percorso di apprendimento a costruire le sue abilità, in linea con le loro caratteristiche, adottando la valutazione formativa per garantirne il successo formativo, trasformandosi in un concreto costruttore di conoscenze e abilità e, non invece, in un trasmettitore di contenuti disciplinari.

Riflettere su comportamenti e atteggiamenti preventivi del docente e studiare il suo habitus professionale nella gestione di una serie complessa di elementi strategici legati all'ambiente diviene centrale per la ricerca educativa, al fine di ricavare indicazioni specifiche per rimuovere barriere ed ostacoli nella realizzazione di una didattica di qualità. Altrettanto significativo diviene studiare la capacità didattica del docente di comunicare i propri obiettivi e le proprie strategie, introducendo nella didattica una prospettiva maggiormente aperta (Lera, Jensen, & Jøsang, 2007).

4. Incorporare supporti didattici, tecnologie e social media nella didattica

Laptop, smartphone e altre tecnologie mobili, così come l'applicazione e l'uso di piattaforme di social media come Twitter e blog tra studenti e docenti, stanno entrando sempre più nei contesti universitari per uso comune tra gli studenti, anche se non ancora come strumenti di insegnamento nell'aula (Chawinga & Zinn, 2016; Menkhoff et al., 2014). L'aumento della visibilità dei social media nei contesti di istruzione superiore sta inducendo sempre più i docenti ad adottare le nuove tecnologie per mediare e per migliorare i processi di insegnamento-apprendimento, contribuendo a stimolare l'apprendimento attivo degli studenti (Tess, 2013). Tuttavia, le prove empiriche non sono ancora esaustive in questo senso, anche se, nella pratica didattica e nelle sperimentazioni effettuate, si è potuta verificare una certa efficacia metodologica nelle proposte realizzate, che sostengono processi cognitivi anche complessi.

Le tecnologie nell'istruzione hanno a lungo sostenuto e integrato l'offerta didattica. A tal fine, alcuni ricercatori (Wheeler, 2010; Jones, 2015, p. 93) sottolineano come anche i social media sono diventati anche piattaforme per interagire proficuamente con gli studenti (Menkhoff et al., 2014), inducendo numerosi vantaggi (essere più coinvolti, interagire più liberamente sia con i loro colleghi che con il docente attraverso la condivisione delle contenuti, fornire l'opportunità di fornire un feedback tempestivo ai docenti ecc.) e stimolando approcci di apprendimento incentrati sullo studente (Schroeder & Greenbowe, 2009; Jones, 2015).

Così l'aula diventa il mondo (Dzvapatsva, Mitrovic, & Dietrich, 2014), consentendo a studenti e a docenti di interagire al di fuori dell'orario formale con maggiore flessibilità.

Menkhoff et al. (2014) e Wheeler (2010, p. 103) identificano i fattori positivi che i social media portano con sé in aula, integrando forme di apprendimento misto che aiutano gli studenti a contestualizzare positivamente il processo di acquisizione in relazione agli obiettivi formativi, allineando le attività ai curricula (Kietzmann et al., 2011; Szapkiw & Szapkiw, 2011).

Twitter, ad esempio, può essere utilizzato dai docenti per interagire con gli studenti mentre l'apprendimento avviene durante le lezioni faccia a faccia e può essere utilizzato anche per comunicare con gli studenti quando sono a casa loro. I social media consentono agli studenti di impegnarsi nell'appren-

dimento collaborativo (Jones, 2015) e li motivano a pubblicare commenti o domande su blog o Twitter sulla loro disciplina, offrendo diverse opportunità didattiche nell'istruzione superiore (Terrell, Richardson, & Hamilton, 2011; Waycott et al., 2010; Jones, 2015; Soares, 2008).

Approcci distinti sembrano facilitare l'uso dei social media in aula e delle forme di attività riflessive e collaborative che comportano la capacità degli studenti di pensare in modo critico rispetto a ciò che hanno appreso e per riuscire ad applicare le acquisizioni precedenti a nuove situazioni. La rapidità, infatti, con cui la conoscenza diventa obsoleta, deve indurre gli studenti a riflettere su ciò che hanno appreso per adeguarlo ai rapidi cambiamenti sociali e culturali che si producono continuamente (ad esempio, attraverso blog riflessivi e wiki collaborativi).

Tuttavia, alcuni studi suggeriscono come vi siano fattori che ostacolano l'uso dei social media nella didattica per la mancanza di competenze tecniche, di infrastrutture tecnologiche adeguate ecc., per la presenza di materiale didattico scadente e spesso generato da fonti inaffidabili, che induce i docenti a rifiutare l'adozione dei social media nei processi di insegnamento-apprendimento e a considerarli fattori di distrazione (Galagan, 2010; Barczyk & Duncan, 2011; Harris & Rea, 2009; Conole, 2010a; 2010b).

Per impiegare le tecnologie nella didattica diviene importante informare in anticipo gli studenti su ciò che dovrebbero fare.

Studi recenti suggeriscono che diverse sono i fattori che ostacolano il successo dell'integrazione dei social media nell'insegnamento e nell'apprendimento negli ambienti universitari (Dzvapatsva et al., 2014), i quali includono la mancanza di competenze tecniche, l'utilizzo di infrastrutture tecnologiche adeguate, etc.

Inoltre, la letteratura mostra come coloro che si oppongono all'uso delle tecnologie e dei social media nella didattica continuano a minimizzarne il valore per motivi diversi (scarsa fiducia, mancanza di competenze ecc.) e sono stati riluttanti ad adottare i social media nelle loro attività di insegnamento perché considerati dispersivi. Rispetto poi all'allestimento di spazi appositamente definiti e tecnologicamente avanzati, gli studi evidenziano come alcuni docenti universitari riferiscano dell'importanza di poter contare su aule appositamente progettate per insegnare, al fine di favorire l'impiego di strategie di apprendimento attivo. La letteratura, inoltre, rileva che per le strategie a bassa e moderata complessità tecnologica non è sempre necessaria una struttura appositamente costruita, quanto piuttosto la predisposizione di spazi

appositamente progettati e intenzionalmente facilitanti i processi di insegnamento-apprendimento. Tuttavia, le prove in merito sono contrastanti e mostrano come una accurata progettazione sia davvero necessaria, in quanto tesa a migliorare la soddisfazione degli studenti e i loro risultati di apprendimento. Elementi low-tech o high-tech, propri delle aule che contano su un apprendimento attivo, come lavagne multiple e posti a sedere flessibili per consentire la collaborazione, non sembrano essere gli elementi più critici, tanto che alcuni ricercatori (Sonerl & Wyse, 2017) sostengono come la chiave del successo sia l'apprendimento attivo stesso, il quale può essere applicato anche nelle aule a bassa tecnologia. In altri casi, la predisposizione di ambienti come SCALE-UP (Student-Centered Active Learning Environment with Upside-down Pedagogies) hanno dimostrato come la comprensione generale migliori accanto anche alle capacità di pensiero critico degli studenti. In queste aule, tutti gli aspetti dell'ambiente, dalle dimensioni alla costituzione dei gruppi, dai diametri dei tavoli ai materiali (Beichner et al., 2006), sono controllati, con evidenti vantaggi derivati soprattutto dall'uso di un preciso layout d'aula che sembra atto a promuovere forme di collaborazione e di interazione studente-studente e studenti-docente, oltre che accrescere il complessivo coinvolgimento di ciascuno.

5. Il docente universitario e l'insegnamento di qualità in aula

I docenti universitari svolgono diverse funzioni didattiche, ma sicuramente una delle più importanti è proprio quella della gestione dell'insegnamento in aula. Un insegnamento e un apprendimento efficaci non possono aver luogo quando le lezioni risentono di una certa incoerenza e inconsistenza e quando i docenti non riescono a governare i processi di insegnamento-apprendimento in aula. Se gli studenti non vengono guidati nel percorso di acquisizione il loro apprendimento ne risente: quando, per esempio, i docenti faticano a insegnare gli studenti imparano molto meno di quanto dovrebbero. Al contrario, aule ben gestite e lezioni ben progettate offrono ambienti favorevoli, in cui l'insegnamento e l'apprendimento prosperano con molta facilità.

La qualità dell'istruzione ha ormai da tempo messo in rilievo, infatti, che il docente è probabilmente il fattore che, più di altri, è in grado di influire sui risultati di apprendimento degli studenti; tra i compiti del docente universi-

tario scegliere strategie didattiche adeguate, progettare il percorso curricolare e impiegare tecniche di gestione dell'insegnamento in aula, sono senza dubbio funzioni centrali e competenze metodologiche forti all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento.

Glasser (1990) afferma come la qualità dell'insegnamento in contesto universitario passi attraverso la capacità di insegnare in modo qualitativamente apprezzabile e l'acquisizione di un senso di responsabilità forte da parte dello studente, nonché attraverso la creazione di ambienti favorevoli che permettono il soddisfacimento dei bisogni di tutti gli studenti. Il modello da lui proposto invita ad eliminare quantità infinite di informazioni e contenuti da lezioni e corsi, favorendo l'approfondimento e l'analisi piuttosto che la frammentarietà e arrivando ad una gestione "boss-management" da una gestione "lead-management", capace di consentire il passaggio da un docente autoritario, orientato al risultato e all'esecuzione di un compito, ad uno più orientato al processo, al ragionamento, al coinvolgimento degli studenti, alla promozione dell'autovalutazione e alla creazione di un clima d'aula positivo "facilitante" la qualità delle relazioni e delle esperienze.

Si tratta di un docente di cui lo studente impara a fidarsi e che incoraggia la collaborazione e la partecipazione, capace di soddisfare i bisogni all'interno dell'aula, che si configura come un ambiente in cui l'atmosfera positiva produce benessere e rispetto per le motivazioni individuali. Una elevata organizzazione e una armoniosa strutturazione dell'aula consentono al docente di essere sempre presente tra gli studenti, di sostenere l'importanza anche della comunicazione non verbale, di proporre strategie inedite di conduzione della lezione e di prevedere incentivi positivi, ritenendoli necessari per far leva sull'autodeterminazione degli studenti.

La ricerca a sostegno di una organizzazione e di una gestione accurata dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle aule universitarie si è nel tempo estesa (Campbell et al., 2017), dimostrando che, quando si punta al miglioramento delle condizioni didattiche nell'aula, si crea di fatto un clima inclusivo, capace di favorire molteplici modalità di coinvolgimento di tutti gli studenti (Eddy & Hogan, 2014; Freeman et al., 2007; Freeman et al., 2014; Hake, 1998) con maggiori guadagni sia per l'apprendimento, in termini di ritenzione e interiorizzazione delle acquisizioni (Connell, Donovan, & Chambers, 2015), sia dell'insegnamento, in termini di qualità delle strategie impiegate e di implementazione della loro efficacia.

Managing teaching in university classrooms

Antonella Nuzzaci, Fabio Orecchio and Iole Marcozzi

Abstract

University classroom management skills by university faculty can be said to be an essential competency of effective teaching and an integral part of teaching processes. Research in support of the careful organization and management of teaching and learning in university classrooms has expanded over time, demonstrating that when the focus is on creating the teaching conditions in the classroom, an inclusive climate is in fact created that is capable of fostering multiple opportunities for all students to be involved with greater gains for both learning, in terms of retention and internalization of acquisitions, and teaching, in terms of reinforcing the quality of the strategies employed and implementing their effectiveness.

1. Introduction

One of the long-standing issues, made more problematic by the pandemic, is that of classroom management, physical and virtual, where teaching is becoming increasingly complex. University professors struggle to implement initiatives that are able to be driving or engaging for students, sometimes worrying about creating an attractive «classroom life» that, sometimes, appears devoid of prospects.

In the university context, the extreme variety of students' needs, of which often nothing is known or of which little is taken into account, makes the management of teaching activities and teaching-learning processes problematic.

In the past, managing the university classroom involved being able to interest an audience of students in the discipline taught, purely employing the

argumentative skills of the teacher, without being interested in them, without knowing them or without drawing their attention.

Today knowing how to manage a classroom means many things and mainly being able to know your students and their difficulties to be able to propose significant activities and tasks in an attractive way, which can make the objectives, planning and validity of the training offer transparent. Many teachers go to class «loaded with course content» to be provided to students, while being aware of the limited time available to them and confident that teaching has taken place, regardless of the forms of design activated (Jones, 2015, p. 91) and the actual impact on learning. Often, teachers are worried about the time spent in the lesson, ending up denying students, precisely because of the limited time, moments of confrontation or exchange that could be important to participate fully in the life of the classroom. This prevents the teacher from having those significant feedback from them, which could help fuel effectiveness in teaching.

The problem appears to be mainly to understand, therefore, how teachers can move from obsession with content to specific research of the best teaching techniques, materials, devices and tools that can allow students to participate with greater enthusiasm in lessons and encourage the development of student-centered approaches. Some researchers (Menkhoff et al., 2014; Wheeler, 2010, p. 110) suggest how specific technological devices and social media, such as, for example, Twitter and blogs, can be a stimulus to allow both students and teachers to activate and participate instantly by communicating with each other about educational activities. Literature (Browning, Gerlich, & Westermann; 2011; Maloney, 2007; Mason, 2006; Mazman & Usluel, 2010) pointed out that, specifically, social media facilitates active learning, collaboration, interaction, sharing of information and resources, greater communication and better discussion between teachers and students.

2. Debate and models of teaching-learning processes

The debate on how to best manage the teaching-learning processes within the classroom has developed especially in recent years around those models that see the university «lesson» transform and connect to a «general framework», where the teaching body, within the institutions, creates paths for

sharing didactic knowledge with students, innovating teaching and adapting their professional skills.

The use of new teaching models implies much more than what is done in lectures, presupposing an understanding of the dynamic nature of teaching-learning processes and ways to improve them through the collection of information about what occurs before, during and after these processes and adequate reflection on what happens.

«Classroom management» generally includes actions taken by teachers to engage students and stimulate proactive and cooperative attitudes (Emmer & Stough, 2001). Since the seventies, different models, such as the «ecological» ones (Kounin et al., 1970), have focused on environmental conditions and the influence they have on student behavior, observing precise management strategies employed by teachers that allow to reconstruct a series of behaviors and characteristics typical of lessons (Marzano, 2003), ranging from the ability to manage several tasks simultaneously to the ability to mediate.

The effects of this research have led to understand how classroom management is an important element within the didactic dynamics (D'Alonzo, 2020).

It is now known that no other concern receives great attention from university professors such as classroom teaching, aimed at simultaneously satisfying the specific learning needs of each student and those of the reference group.

The conduct of the classroom is, in fact, in the university a factor capable, more than others, of influencing the learning of students, of creating a favorable climate for acquisitions and interpersonal relationships, of permeating teaching-learning processes and of influencing the experience and university life of students.

Managing the classroom means keeping in mind the diversity and variety of students' characteristics, knowing their different needs, proposing training courses capable of focusing on the preparation of positive learning environments, where everyone feels accepted and respected for what they are. This leads us to keep in mind many factors that inevitably condition the lives of individual students in university classrooms, each of whom has different study needs and brings their own experiences to the classroom. There is no single definition of classroom management, although the latter includes the description of actions taken by the teacher to involve students and stimulate collaborative attitudes in them (Wheeler, 2010).

Understanding the complexity of teaching and learning can help to avoid an automatic «technical» approach to teaching improvement, abandoning the attempt to improve it only from the routine point of view and not from that of adopting problem-based methodological approaches, on *Inquiry Based Learning* etc., with a full understanding of the pedagogical reasons why their intentional use has an impact on many variables of the teaching process.

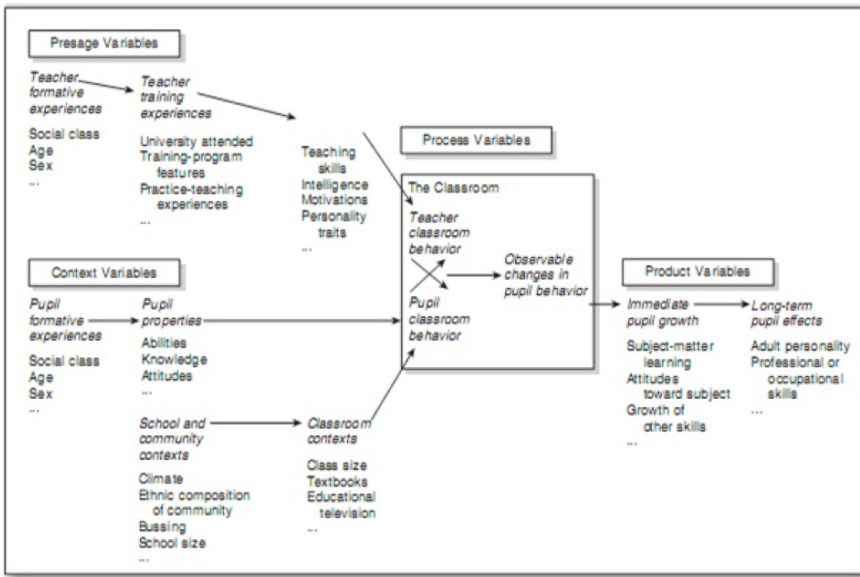


Figure 1. *A Model for the Study of Classroom Teaching* (Dunkin & Biddle, 1974)

Michael Dunkin and Bruce Biddle (1974), based on what was developed by Harold Mitzel (1960), have developed a four-variable model to help researchers better understand the complex aspects of classroom instruction (figure 1) and illustrated the interconnection of teaching functions, where each rectangle of the model represents one of the variables that deserve to be studied and understood, while arrows assume a causal relationship between areas and are sources of hypotheses for future research.

This model includes four classes of variables, including predictive (teacher characteristics, experiences, training, etc.), *context* (educational resources, student community resources, etc.), *process* (observable actions of teachers and students, etc.) and *product* (immediate and long-term effects)

(Dunkin & Biddle, 1974). It has had a huge impact in the field of educational research, providing a theoretical framework and specific lexicon for those doing research on teaching and learning.

Models can also be extremely useful to help improve teaching and learning in university classrooms and to allow teachers to understand the many variables involved in teaching processes, in order to capitalize on the teaching experience and more easily identify ways and forms to maximize its effectiveness, facilitating the mobilization of the types of knowledge needed by students within learning contexts for help them in the acquisition process.

To design and implement meaningful teaching solutions, university professors need to connect to students' needs and their thoughts on teaching must be informed by expectations and their real experiences in context, in a continuous dialogue that should make it possible to develop innovative teaching strategies.

It is well known that university students work more effectively when they feel part of a community where everyone has the opportunity to be themselves and learn from each other and where differences in background and culture are celebrated that help create stimulating and caring learning environments, where they feel involved as co-creators of knowledge and skills and benefit from new approaches to develop a critical skills about what has been learned (Conole & Alevizou, 2010).

This means working with students to understand the benefits of the feedback they send and implementing improved student-centred education accordingly, which implies the teacher taking full responsibility for student learning and taking responsibility for their own learning. Students will have the task of sharing the pursuit of educational objectives, managing their own learning process and identifying a personal direction in their studies.

The university curriculum helps to build independent thinkers and responsible professionals, elaborating strategies and confidence to learn through discovery, rather than through a temporary memorization of factual information. In this sense, the teacher can help students to contextualize what they have learned through different disciplinary approaches and to make learning meaningful and authentic, developing permanent skills that will allow them to face complex problems of the contemporary world and to operate in the global labor market.

Creating facilitating classroom opportunities shapes innovation in learning and teaching, placing students at the heart of learning.

Classroom teaching should, however, include some fundamental assumptions:

- use of active learning in in-context interactions;
- use of teaching methodologies carefully selected according to the nature of the learning outcomes;
- use of inclusive approaches used to interact fruitfully in the classroom and to provide equal opportunities to all students;
- building positive interactions, clear in purpose and desired results;
- use of tasks, materials and tools directly linked to the expected learning outcomes and informed by the most advanced research;
- appropriate use of new technologies to improve interactions;
- use of effective forms of mediation;
- use of effective forms of support;
- adoption of models and techniques for the development of collaboration and participation;
- adoption of research-informed university teaching practices;
- transversal scientific collaboration with colleagues from the same discipline, related disciplines or other disciplines;
- use of disciplinary teaching methodologies focused on sector didactic research and its results;
- availability of resources dedicated to the adoption of active methodological teaching approaches.

3. Classroom management and active learning

Active learning allows students to make sense of the ideas they are working out, to integrate ideas with what they already know, giving them the opportunity to practice and apply course concepts, to understand what they have learned, as well as to identify areas where there is room for improvement (Davidson, 2017). It generally refers to those teaching strategies that put students at the center, involving them in doing what they are called to do and thinking about the things they are doing (Bonwell & Eisen, 1991, p. 2), rather than continuing to use lecture-based approaches (Freeman et al., 2014) static frontal.

In essence, active learning helps students to make sense of the ideas they are building and integrate them with what they already know, making them part of the interpretative repertoire of personal knowledge. This creates numerous opportunities for students to practice and apply course concepts, to

understand what they have learned, and to identify where there is room for learning (Ambrose et al., 2010; Davidson, 2017) and to implement it.

Classroom management aims to establish students' self-control and responsibility through a process of promoting positive outcomes and behaviors. The effectiveness and behavior of the teacher and students are in fact directly linked to the forms of classroom management, which contribute to designing different learning and teaching environments, depending on the needs and educational objectives considered.

In the way of managing the classroom, teachers can cultivate supportive relationships «with and between» teachers and students and students and students, organizing and increasing the quality of education, so as to facilitate and optimize «access to learning», including by resorting to group management techniques that encourage students' engagement in academic tasks, promote their social skills and their self-regulatory processes. Unlike what is thought, in university contexts all this is not considered necessary. On the contrary, it would be important to facilitate the transition processes that lead to academic autonomy, to ensure that learning does not become a source of stress for the student but rather a factor in contrasting difficulties.

When students are engaged in immersive and interesting activities for them they focus on aspects of the lesson and learning by actively participating in decision-making processes.

In this sense, active learning can be interpreted as a wide range of strategies, which involves the use of very flexible approaches and the performance of adequate times. A simple break, for example, used to ask questions, could allow each individual student to achieve a goal and develop active learning techniques that could be valuable in helping each student test their understanding. Provide and mark breaks to give students time to review their notes, identify questions to ask, or compare opinions with peers (Major, Harris, & Zakrajsek, 2016; Prince, 2004), as well as dividing them into groups to perform specific tasks (Barkley, 2010) or organize a sequence of events to verify their understanding of what they have learned (Lee, 2007), can all be considered central aspects for an adequate management of teaching-learning processes.

Pedagogical research offers us classroom management models that are real methodological pillars, from which it is possible to identify some strategies that can be contextualized in the reality of the specific classroom. Student questions, in this regard, play an important role, as they are a potential re-

source for both teaching and learning. Students generally ask fewer questions of «attention to the task» (Good et al., 1987, p. 186) and this is probably because they do not want to call attention to themselves or because teachers often do not encourage them to ask questions. Moreover, students rarely spontaneously ask high-quality questions (Carr, 1998; White & Gunstone, p. 170), preferring those of a factual, procedural or closed nature.

Wong (1985) has suggested that students can also ask themselves evaluative questions that help them to verify how well they understand what they are studying, as in the case of self-questioning, which can stimulate them to self-assess and monitor the status of their understanding and/or to redirect the use of essential learning strategies to employ assessment formally (Black et al., 2002). As a cognitive and metacognitive tool, self-questioning is an integral part of self-assessment and learning processes, allowing students to initiate a dialogue with themselves, pushing them to seek patterns and connections, to establish relationships with previous knowledge, to build bridges to new perceptions and to convert information into new meanings.

Employing active learning techniques implies the willingness to «try» something new within the classroom, to collect feedback and to plan a new activity, promoting central educational objectives in the curricular disciplines, which must however be clearly explained to students (Campbell, 2017).

The use of a clear, stated and intentionally selected approach to teaching can facilitate students in practicing a key idea or skill through a two-way process of feedback from colleagues or the lecturer (Messineo, 2017).

The general characteristics of active learning presuppose the planning of student-centered teaching that sees:

1. *the student as a* recipient of stimuli and an active builder of behaviors and attitudes, who internalizes and structures information during the learning process, taking responsibility for what he learns if put in a position to do so, participating in the design and evaluation process, as well as self-evaluating his own skills and co-evaluating those of the members of the group;
2. *the learning environment* as a multi-level space of interactions, student-student and student-teacher, which positively influence learning, creating concrete opportunities to share information, interact and produce knowledge and skills;

3. *the teacher* as a subject that makes the student an active member of the learning environment and that offers, organizes and integrates resources and strategies in teaching to better correspond to the individual differences of students, helping them in the learning path to build their skills, in line with their characteristics, adopting formative evaluation to ensure their educational success, becoming a concrete builder of knowledge and skills and, not instead, a transmitter of disciplinary contents.

Reflecting on the teacher's preventive behaviors and attitudes and studying his professional habitus in the management of a complex series of strategic elements related to the environment becomes central to educational research, in order to obtain specific indications to remove barriers and obstacles in the realization of quality teaching. It is equally significant to study the teaching capacity of the teacher to communicate their objectives and strategies, introducing a more open perspective into teaching (Lera, Jensen, & Jøsang, 2007).

4. Incorporating teaching aids, technologies and social media into teaching

Laptops, smartphones and other mobile technologies, as well as the application and use of social media platforms such as Twitter and blogs among students and faculty, are increasingly entering university contexts for common use among students, although not yet as classroom teaching tools (Chawinga & Zinn, 2016; Menkhoff et al., 2014). The increasing visibility of social media in higher education contexts is increasingly leading teachers to adopt new technologies to mediate and improve teaching-learning processes, helping to stimulate active student learning (Tess, 2013). However, the empirical evidence is not yet exhaustive in this sense, even if, in teaching practice and in the experiments carried out, it has been possible to verify a certain methodological effectiveness in the proposals made, which support even complex cognitive processes.

Technologies in education have long supported and integrated the educational offer. To this end, some researchers (Wheeler, 2010; Jones, 2015, p. 93) point out that social media has also become platforms for interacting profitably with students (Menkhoff et al., 2014), inducing numerous bene-

fits (being more involved, interacting more freely with both their peers and the teacher through content sharing, providing the opportunity to provide timely feedback to teachers, etc.) and stimulating student-centered learning approaches (Schroeder & Greenbowe, 2009; Jones, 2015).

Thus the classroom becomes the world (Dzvapatsva, Mitrovic, & Dietrich, 2014), allowing students and faculty to interact outside of formal hours with greater flexibility.

Menkhoff et al. (2014) and Wheeler (2010, p. 103) identify the positive factors that social media brings with them to the classroom, integrating forms of blended learning that help students positively contextualize the acquisition process in relation to the learning objectives, aligning activities with curricula (Kietzmann et al., 2011; Szapkiw & Szapkiw, 2011).

Twitter, for example, can be used by teachers to interact with students while learning takes place during face-to-face lessons and can also be used to communicate with students when they are at home. Social media allows students to engage in collaborative learning (Jones, 2015) and motivates them to post comments or questions on blogs or Twitter about their discipline, offering diverse teaching opportunities in higher education (Terrell, Richardson, & Hamilton, 2011; Waycott et al., 2010; Jones, 2015; Soares, 2008).

Distinct approaches seem to facilitate the use of social media in the classroom and the forms of reflective and collaborative activities that involve students' ability to think critically about what they have learned and to be able to apply previous acquisitions to new situations. The rapidity with which knowledge becomes obsolete, must cause students to reflect on what they have learned to adapt it to the rapid social and cultural changes that are constantly occurring (for example, through reflective blogs and collaborative wikis).

However, some studies suggest that there are factors that hinder the use of social media in teaching due to the lack of technical skills, adequate technological infrastructure, etc., due to the presence of poor teaching material and often generated by unreliable sources, which leads teachers to reject the adoption of social media in teaching-learning processes and to consider them distracting factors (Galagan, 2010; Barczyk & Duncan, 2011; Harris & Rea, 2009; Conole, 2010a; 2010b).

To use technology in teaching, it becomes important to inform students in advance about what they should do.

Recent studies suggest that several factors hinder the successful integration of social media in teaching and learning in university environments

(Dzvapatsva et al., 2014), which include lack of technical skills, use of adequate technological infrastructure, etc.

In addition, the literature shows that those who oppose the use of technologies and social media in teaching continue to minimize its value for different reasons (lack of trust, lack of skills, etc.) and have been reluctant to adopt social media in their teaching activities because they are considered dispersive. With respect to the preparation of specially defined and technologically advanced spaces, the studies show that some university professors report the importance of being able to count on classrooms specifically designed to teach, in order to encourage the use of active learning strategies. The literature also notes that for strategies with low and moderate technological complexity it is not always necessary a purpose-built structure, but rather the provision of specially designed spaces that intentionally facilitate teaching-learning processes. However, the evidence is conflicting and shows that careful design is really necessary, as it aims to improve student satisfaction and learning outcomes. Low-tech or high-tech elements, typical of classrooms that rely on active learning, such as multiple whiteboards and flexible seating to allow collaboration, do not seem to be the most critical elements, so much so that some researchers (Sonerel & Wyse, 2017) argue that the key to success is active learning itself, which can also be applied in low-tech classrooms. In other cases, the preparation of environments such as SCALE-UP (Student-Centered Active Learning Environment with Upside-down Pedagogies) have shown that general understanding improves alongside students' critical thinking skills. In these classrooms, all aspects of the environment, from the size to the constitution of the groups, from the diameters of the tables to the materials (Beichner et al., 2006), are controlled, with obvious advantages derived above all from the use of a precise classroom layout that seems to promote forms of collaboration and interaction student-student and student-teacher, as well as increasing the overall involvement of each.

5. The university teacher and quality teaching in the classroom

University professors perform various teaching functions, but certainly one of the most important is precisely that of the management of classroom teaching. Effective teaching and learning cannot take place when lessons suffer from a certain inconsistency and inconsistency and when teachers fail to go-

vern the teaching-learning processes in the classroom. If students are not guided in the acquisition path, their learning suffers: when, for example, teachers struggle to teach, students learn much less than they should. In contrast, well-managed classrooms and well-designed classes provide supportive environments, where teaching and learning thrive with ease.

The quality of education has long since emphasized that the teacher is probably the factor that, more than others, is able to influence the learning outcomes of students; Choosing appropriate teaching strategies, designing the curricular path and employing classroom teaching management techniques are undoubtedly central functions and strong methodological skills within the teaching-learning processes.

Glasser states that the quality of teaching in a university context passes through the ability to teach in a qualitatively appreciable way and the acquisition of a strong sense of responsibility on the part of the student, as well as through the creation of favorable environments that allow the satisfaction of the needs of all students. The model he proposes invites to eliminate infinite amounts of information and content from lessons and courses, favoring in-depth analysis rather than fragmentation and arriving at a «boss-management» management from a «lead-management», capable of allowing the transition from an authoritarian teacher, oriented to the result and execution of a task, to a more process-oriented one, reasoning, student involvement, promotion of self-assessment and the creation of a positive classroom climate «facilitating» the quality of relationships and experiences. (1990)

It is a teacher that the student learns to trust and that encourages collaboration and participation, able to meet the needs within the classroom, which is configured as an environment in which the positive atmosphere produces well-being and respect for individual motivations. A high organization and a harmonious structure of the classroom allow the teacher to always be present among the students, to support the importance of non-verbal communication, to propose new strategies for conducting the lesson and to provide positive incentives, considering them necessary to leverage the self-determination of students.

Research in support of an organization and careful management of teaching and learning in university classrooms has extended over time (Campbell et al., 2017), demonstrating that, when aiming to improve teaching conditions in the classroom, an inclusive climate is created, capable of favo-

ring multiple ways of involving all students (Eddy & Hogan, 2014; Freeman et al., 2007; Freeman et al., 2014; Hake, 1998) with greater gains both for learning, in terms of retention and internalization of acquisitions (Connell, Donovan, & Chambers, 2015), and teaching, in terms of quality of the strategies employed and implementation of their effectiveness.

Teaching and guidance: study skills and stress control in students between school and university

Fabio Orecchio

Abstract

The paper focuses on orientation as a connecting element between school and university, which should contemplate the assumption of a correct strategic attitude by both teachers and university faculty. It clarifies how study skills promote an overall improvement in school and university performance and provide positive conditions for a growth in students' motivation and confidence in themselves and their abilities, with obvious positive influences precisely on the level of affective readiness conducive to learning. Promoting study skills means taking measures related to orientation that aim to maintain or increase the well-being of students, focusing such measures on individuals, communities, and the cultural and social environment, and thus influencing all dimensions of learning, through the joint effort of every member of academia. Enhancement, arguably of study skills, still too closely tied to the acquisition of content rather than method, is, certainly, a crucial first step in designing specific educational interventions in both school and university and in creating continuities between them that can help support the student as he or she grows.

1. Introduction

The reflections contained in this work aim to explore a relevant and important theme in the academic field: the relationship between orientation and study skills. This need has matured from the comparison that emerged within a refresher course on orientation carried out with teachers in service (school-university relationship), which, primarily, intended to offer them the opportunity to think about the different ways they have to organize teaching and make intentional learning easier, allowing students to acquire those

study skills that will serve them for entry to university and subsequently to demonstrate how these skills constitute one of the main transversal functions that a university student should possess to transform knowledge into meanings and disciplinary contents into deep information processing.

Study skills are fundamental for academic competence and therefore become decisive for identifying those study strategies that allow the success of the path in perspective (Gettinger & Seibert, 2019; Lucisano, Salerni, & Spozzetti, 2013).

From this premise it is easy to understand how they do not only include a series of elements related to the psycho-pedagogical dimensions (values, interests, motivations, etc.), that is, to the individual characteristics and experiences of the students, but also refer to processes of memorization, self-regulation, understanding, as well as to judgment and discovery skills, to generalization strategies, which act in interrelation, producing the acquisition of skills and their application in new contexts. This leads teachers to identify suitable methodologies in school practices to support meaningful learning.

Maximizing the benefits of study skills therefore means encouraging students to strategically plan their performance and to reflect on the possession and/or use of specific thinking strategies that produce learning success. These are strategies that, in interdependence and correlation, guide the systematic processing and transformation of the information received, translating into procedural networks of understanding, encoding, decoding and production.

2. Study skills and educational success

The above-mentioned course gave in-service teachers the opportunity to build a link with the university and to reflect together with university professors on the difficulties encountered by some students in studying, as well as on how much and how the strategies (thinking and planning) and tactics (processes) they should use represent the background to achieve «mediated learning» contexts, concerning the search for elements and conditions capable of promoting the expression of pupils' learning potential (Vigotsky, 1980). This in the belief that the understanding of *mastery* goals and *performances goals* of students can only determine the promotion of mastery of learning that rests on:

- 1) the principle of generativity (more than a mnemonic strategy);
- 3) the basis of study (the mind as an information processor, memory, knowledge representation, understanding, problem solving).

The above, with respect to autonomy in study, is identified with the action of the student who self-manages his own learning, who starting from his own experience, observes it, makes his reflections on it, assimilates elements conceptualizing them and then translates them into active experiments (Kolb, 1973).

Every learning moment requires a process of interdependent functions that involve rethinking, verbalization, comparison and analysis (just think of the model of Pfeiffer & Jones, 1981). This is a reflex action, which puts in place a variegated circularity and a series of sequences of what happens when the subject passes from the acquisition of information (input) to their re-elaboration (output) and then to their attunement, following a conceptual mode of growth, structuring and tuning, as stated by Rumelhart and Norman (1981), firmly convinced that teachers, As well as university professors, they need to understand the mechanisms of learning in order to teach, because only in this way will they be able to choose the most valid way to be able to implement cognitive, emotional-affective, social networks etc. in an increasingly incisive way.

It is an act with competence (Perla & Vinci, 2021), which is directed to help the student learn and to use thought strategies that lead him to self-evaluation of what he has acquired, which help him to avoid stressful situations, which could affect his academic success and then that of university, determining phenomena of dispersion, abandonment, etc.

The underlining of the above is to be kept in mind to highlight how important it is in the framework of continuity between school and university to take due account as an operational corollary:

- 1) knowledge of the essential principles of learning;
- 2) the knowledge of the learner;
- 3) the paradigm of complexity, since a «subject is a complex entity, with a complex mind that interacts with a world that observes through its paradigms and that presents itself before it with the characteristics of globality.

The reflective action of the teacher reverberates, therefore, in the orien-

tation action as a prelude to a greater awareness by the student of his own being in terms of personal and cultural identity, intertwined in a formative action made of knowledge, skills, competences among which, without a doubt, creativity, the ability to think laterally, the ability to adapt, are important. In addition to transversal skills, to be identified in the ability to learn to learn, in social skills, in entrepreneurial spirit, in cultural awareness and protagonism in personal development, as a safeguard for greater active citizenship and for a more concrete employability, as shown by the active national and European policies implemented.

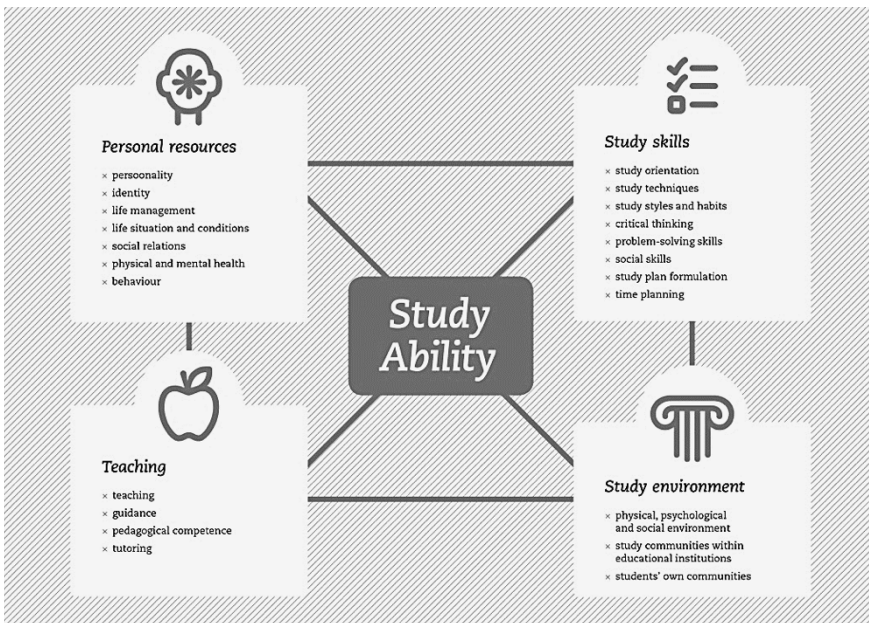


Figure 1. *Study Skill Model* (Kunttu, 2005)

Models related to study skills are numerous. One of the models used in higher education institutions was developed by Kristina Kunttu at Finnish Student Health Services (FSHS) and the Finnish Institute of Occupational Health. It comprises four dimensions ranging from the individual and the environment, encompassing personal resources, study skills, teaching and the study environment, constituting a dynamic system of factors, which influence each other.

The idea is that students undergoing good teaching and a supportive aca-

ademic community will benefit from these factors when addressing motivational problems. This model is based on the general consideration that the different socioeconomic, cultural and environmental aspects conditions and attitudes are reflected, in a positive or negative way (Kunttu, 2011, pp. 34-35), on a student's study skills.

This side of research opens up many aspects and theorizations on teaching that help to create guidelines for a process and reflective teaching, aimed at setting up effective learning environments; it would suffice, in this sense, to think of what has been highlighted: by Bruner (1990), for the conceptualization and construction of learning strategies; from Vigotskji (1980), for reflections on potential development (Mecacci, 1992) and on mental management and pedagogical profiles; by Feurstein (2015), for the importance of cognitive modifiability in relation to context; from Olson (1979), regarding the role and function of the media in the reconstruction of the meanings and knowledge encountered in a learning step; from Pask (1976), for the theorization of scripts to be considered as cognitive plots that we use and activate in experiential situations and through which we dynamically arrive at building experiences through attunement, growth, restructuring; by Festinger (1957/1973), who, through the theory of cognitive dissonance, emphasizes how the cognitive process takes place in a circular way, in such a way that what has been learned orients and guides what is about to be learned

Skills indicate, therefore, the ability to apply knowledge and *to use know-how* to complete tasks and solve problems and are described as cognitive and practical. «Knowing how to study» is certainly an indispensable skill at school and university, but also in other areas, in order to increase one's knowledge and be able to insert oneself in an active and conscious way in the cultural and social context.

Study skills are developed in relation to experience and are not just innate as previously thought. The privileged place where all this takes place is certainly education. In addition, it must be remembered that each student possesses specific skills, which would lead him to success or failure. Investigating these skills would allow us to understand why some students perform less and others more. However, in order for success to be guaranteed, the student should be able to choose strategies that will guide him towards profitable learning. The strategies make it possible to facilitate, optimize and speed up learning processes and activate operations of different nature; We speak, in

fact, of cognitive strategies, metacognitive strategies, socio-affective strategies and motivational strategies.

Literature provides different ways to think and regulate our knowledge. Studies talk about metacognition (Cornoldi, 1995), self-regulation and self-regulated learning (Murdaca, 2008). Although they have common roots and are used interchangeably, these terms have different purposes and meanings: talking about metacognition means referring to awareness, knowledge and control of the mechanisms that regulate the level of cognition, that is, being aware of the cognitive processes in progress and their functioning, organization and guidance.

The concept of self-regulation, on the other hand, concerns the motivational and evolutionary dimensions of performance. From this term derives a third construct: self-regulated learning or self-regulated learning that generally refers to a process of self-control aimed at the production of thoughts, feelings and actions systematically oriented to the achievement of the objectives that the student aims to achieve.

In this direction, the components related to learning, its objectives, motivation, as well as the most relevant personal characteristics to adopt an effective study method are to be analyzed, including dimensions such as attention, self-efficacy, the ability to stimulate interest, the ability to deal with problems and the ability to memorize. Among the most important constructs are cognitive styles and learning styles that offer the possibility of grasping the processes by which students reconstruct information acquiring greater flexibility and reflective awareness (Nuzzaci, 2011).

These skills can be effectively taught and learned, allowing students to make a link between theoretical knowledge and personal use of their learning. Those who learn profitably is able to transfer the knowledge and strategies acquired from one area to another, modifying and extending these strategies.

The fact that some students with good abilities perform little in school, while others with barely sufficient skills do well, has always been perceived as a challenge by educators and psychologists. The term «performance» generally refers to a judgment, a parameter, with respect to which to evaluate whether or not a subject has achieved the expected result.

Study performance can be influenced by multiple factors. When these performances are inadequate, it may be useful to investigate some aspects of the teaching-learning process, including cognitive problems; lack of knowledge and/or inadequate use of functional learning strategies; deficits in meta-

cognitive control processes; demotivation, attributive styles, self-perception, beliefs and non-functional emotional states that can generate fatalistic and passive attitudes towards school and learning; task-oriented objectives.

3. Study skills from school to university

The metacognitive and emotional-motivational components are not innate, but can be socially and culturally determined, i.e. students may have learned the attitude towards study progressively from their reference figures (Pazzaglia et al., 2002).

Study skills could be considered as a macro-category, as they include in turn different dimensions, each of which would deserve appropriate evaluations so as to allow a more targeted and therefore more effective didactic intervention. It would be important to investigate the set of specific skills of each student, which can be innate or the result of practice in the task and familiarity with the material. Another of the possible reasons that can lead students to school failure can be determined by the more or less extensive and effective use of different learning strategies (Cornoldi, 1995). Success or failure could be determined by metacognitive and motivational aspects and metacognitive control. The motivational aspects concern the reasons and purposes that lead to the study or its rejection and to the strategic aspects and skills that are necessary, but not sufficient, to guarantee academic success if the metacognitive and motivational elements are missing (De Beni & Moé, 2000).

Active and intentional learning always involves the use of a personal strategic baggage (Boscolo, 1997).

The use of a strategy implies a choice, which is in relation to the goal to be achieved and can be limited in the case of very young or inexperienced subjects. The objective of education becomes to bring the student to manage, through the use of special strategies, his own learning, to control the activity of understanding, composition and problem solving, which are largely part of school work. This indirectly influences the performance of specific tasks.

Those who believe they succeed or fail as result of commitment, interest, personal motivation, present an attitude that leads them to have good study habits and to correctly apply strategies, tend to make every possible effort to succeed, have a greater sense of control of reality and more self-confidence.

Ultimately, he is more motivated to succeed and, consequently, obtains superior memory performance especially in the application of study and memory strategies. A subject who exercises control over his learning process learns better and more than a passive subject; in fact, more processing generally produces better memorization (Mazzoni, 1988).

Great importance, in determining academic success-failure, is also the system of beliefs and beliefs that students and teachers have towards learning and that constitute personal epistemologies, or those socially shared intuitions about the nature of knowledge, its mode of acquisition and the organization of learning (Mason, 2006).

4. Study skills to counteract performance anxiety phenomena

It would be appropriate that there is a change of course as invoked by the Union of University Students in Italy, which has denounced how the university system is causing too many victims and too many suicides. Thus the University that should represent a space of curiosity and learning is transformed into a place of depression and anxiety. It is to be hoped, therefore, that the change of course within the university, along the lines of many psycho-pedagogical theories, aims to create stable services for university students, which focus on well-being, as a central dimension of university life. The growing number of students seeking support for difficulties of various kinds, probably due to a number of factors (including financial pressures, uncertainty in career prospects, widening participation, etc. (Pollard et al., 2019) must suggest that education implies respect for the dignity of students, where, alongside the development of skills, there is also the ability to listen and recognize their talent.

According to Istat data (2023) in Italy every year there are about four thousand deaths by suicide (figure calculated taking into account the over 15s). Suicides, in the age group between 15 and 34 years, are 468, of which about 200 are among the under 24, with a very high percentage among university students. 33% of the latter suffer from anxiety and 27% from depression. In some particularly competitive degree courses the situation is even more problematic: in medical students the incidence of depression is 2 to 5 times higher than in the rest of the population. Many universities are opening counseling services and psychological help desks to support students in their

studies. Working on study skills can help facilitate this process, stemming levels of stress and loneliness, which have increased especially as result of the pandemic emergency, which has undermined well-being, motivation, confidence and much more.

One of the fields little investigated in the school environment is that of the use of the evaluation of study skills. The term evaluation refers to the idea of investigation and verification of learning, however, of the prerequisites that students should possess for a better acquisition of the contents of the different subjects of study. Learning is a dynamic system for the realization of which many factors contribute, not least cognitive and metacognitive ones.

The evidence shows how affective difficulties affect performance and, therefore, contribute to enhancing the difficulties of both high school and university students, leading research to study how to identify appropriate and functional ways to allow them to manage the study material. The strategic style can be taught and learned as, on the other hand, the dysfunctional one.

A correct strategic attitude on the part of teachers and university professors with respect to study skills would favor a general improvement in school and university performance, an increase in motivation and confidence in oneself and in one's abilities, with obvious repercussions precisely on the level of affectivity. Promoting study skills means taking steps to maintain or improve the well-being of students and the academic community at large, focusing those measures on individuals, communities, and the cultural and social environment. Study skills can be stimulated by influencing all dimensions of learning (Kunttu, 2011, p. 35), through a joint effort of each member of academia. Their enhancement, probably still too tied to the acquisition of content rather than to the method, certainly represents a fundamental first step to design specific educational and didactic interventions both in school and university and to create continuity between them.

Didattica e orientamento: abilità di studio e controllo dello stress negli studenti tra scuola e università

Fabio Orecchio

Abstract

Il contributo si incentra sull'orientamento quale elemento di connessione tra scuola e università, che dovrebbe contemplare l'assunzione di un corretto atteggiamento strategico da parte sia degli insegnanti sia dei docenti universitari. Esso chiarisce come le abilità di studio favoriscano un miglioramento generale delle prestazioni scolastiche e universitarie e forniscano le condizioni positive per una crescita negli studenti della motivazione e della fiducia in sé e nelle proprie abilità, con evidenti influenze positive proprio sul piano della disponibilità affettiva favorevole all'apprendimento. Promuovere le abilità di studio significa adottare misure legate all'orientamento che mirino a mantenere o ad accrescere il benessere degli studenti, concentrando tali misure su individui, comunità e ambiente culturale e sociale, e influenzando così tutte le dimensioni dell'apprendimento, attraverso lo sforzo congiunto di ogni membro del mondo accademico. Il potenziamento, probabilmente delle abilità di studio, ancora troppo legato all'acquisizione di contenuti piuttosto che al metodo, rappresenta, certamente, un primo passo fondamentale per progettare interventi didattici specifici sia nella scuola sia nell'università e per creare continuità tra esse che possono contribuire a sostenere lo studente nel suo percorso di crescita.

1. Introduzione

Le riflessioni contenute nel presente lavoro hanno come obiettivo l'esplorazione di un tema rilevante e importante in ambito accademico: il rapporto tra orientamento e abilità di studio. Tale esigenza è maturata dal confronto emerso all'interno di un corso di aggiornamento sull'orientamento svolto con i docenti in servizio (rapporto scuola-università), che, primariamente, ha inteso offrire loro la possibilità di ragionare sulle diverse modalità di cui

dispongono per organizzare l'insegnamento e rendere più agevole l'apprendimento intenzionale, consentendo agli studenti di acquisire quelle abilità di studio che gli serviranno per l'ingresso all'università e, successivamente, di dimostrare come tali abilità costituiscano una delle principali funzioni trasversali che uno studente universitario dovrebbe possedere per trasformare le conoscenze in significati e i contenuti disciplinari in elaborazione profonda delle informazioni.

Le capacità di studio sono fondamentali per la competenza accademica e pertanto divengono determinanti per identificare quelle strategie di studio che consentono la riuscita del percorso in prospettiva (Gettinger & Seibert, 2019; Lucisano, Salerni, & Sposetti, 2013).

Da tale premessa è agevole comprendere come esse non comprendano solo una serie di elementi connessi alle dimensioni psico-pedagogiche (valori, interessi, motivazioni etc.), ossia alle caratteristiche individuali ed ai vissuti degli studenti, ma rimandino anche a processi di memorizzazione, di auto-regolazione, di comprensione, nonché ad abilità di giudizio e di scoperta, a strategie di generalizzazione, che agiscono in interrelazione, producendo l'acquisizione di competenze e la loro applicazione in contesti nuovi. Questo porta gli insegnanti a dover individuare metodologie idonee nelle prassi scolastiche atte a supportare apprendimenti significativi.

Massimizzare i vantaggi delle abilità di studio significa allora incoraggiare gli studenti a pianificare strategicamente le loro performances e a riflettere sul possesso e/o sull'utilizzazione di specifiche strategie di pensiero che producono successo apprenditivo. Si tratta di strategie che, in interdipendenza e correlazione, guidano la sistematicità di elaborazione e di trasformazione delle informazioni ricevute, traducendosi in reti procedurali di comprensione, codifica, decodifica e produzione.

2. Abilità di studio e successo formativo

Il corso sopra citato ha dato agli insegnanti in servizio l'opportunità di costruire un legame con l'università e di riflettere insieme ai docenti universitari sulle difficoltà incontrate da alcuni studenti nello studio, nonché su quanto e su come le strategie (pensiero e pianificazione) e le tattiche (processi) che dovrebbero utilizzare rappresentino lo sfondo per realizzare contesti di "apprendimento mediato", riguardante la ricerca degli elementi e delle condizioni in

grado di promuovere l'espressione del potenziale di apprendimento degli allievi (Vigotsky, 1980). Ciò nel convincimento che la comprensione dei *mastery goals* e delle *performances goals* degli studenti non possono che determinare la promozione della padronanza dell'apprendimento che poggia:

- 1) sul principio della generatività (più di una strategia mnemonica);
- 3) sulle basi dello studio (la mente come elaboratore di informazioni, la memoria, la rappresentazione della conoscenza, la comprensione, la risoluzione di problemi).

Quanto sopra menzionato, rispetto all'autonomia nello studio, si identifica con l'agire dello studente che autogestisce il proprio apprendimento, il quale partendo dalla propria esperienza, la osserva, fa le sue riflessioni su di essa, assimila elementi concettualizzandoli e poi li traduce in sperimentazioni attive (Kolb, 1973).

Ogni momento apprenditivo necessita di una processualità di funzioni interdipendenti che comportano il ripensamento, la verbalizzazione, il confronto e l'analisi (basti pensare al modello di Pfeiffer & Jones, 1981). È questo un agire riflesso, che mette in atto una circolarità variegata e una serie di sequenze di ciò che avviene allorquando il soggetto passa dall'acquisizione di informazioni (input) alla loro rielaborazione (output) e poi alla loro sintonizzazione, seguendo una modalità concettuale di accrescimento, strutturazione e di tuning, così come asseriscono Rumelhart e Norman (1981), fermamente convinti che gli insegnanti, così come i docenti universitari, abbiano bisogno di capire i meccanismi dell'apprendimento per poter insegnare, perché solo così potranno scegliere il modo più valido per poter implementare in modo sempre più incisivo le reti cognitive, emotivo-affettive, sociali etc.

Si tratta di un agire con competenza (Perla & Vinci, 2021), che è diretto ad aiutare lo studente ad apprendere e ad utilizzare strategie di pensiero che lo portano all'autovalutazione di quanto acquisito, che lo coadiuvano ad evitare situazioni stressogene, che potrebbero inficiare il suo successo scolastico e poi quello universitario, determinando fenomeni di dispersione, di abbandono, etc.

La sottolineatura di quanto sopra è da tener presente per evidenziare quanto sia importante nell'impalcatura della continuità scuola superiore-università tenere in debita considerazione come corollario operativo:

- 1) la conoscenza dei principi essenziali dell'apprendimento;
- 2) la conoscenza del soggetto che apprende;
- 3) il paradigma della complessità, poiché un "soggetto è un'entità complessa, con una mente complessa che interagisce con un mondo che osserva attraverso i propri paradigmi e che gli si presenta davanti con le caratteristiche proprie della globalità.

L'agire riflessivo dell'insegnante si riverbera, dunque, nell'azione di orientamento come preludio di una maggiore coscientizzazione da parte dello studente del proprio essere in termini di identità personale e culturale, intrecciate in un agire formativo fatto di conoscenze, abilità, competenze fra le quali, fuor di dubbio, risultano importanti la creatività, la capacità di pensare lateralmente, la capacità di adattamento, oltre che le competenze trasversali, da identificarsi in capacità di imparare ad imparare, in competenze sociali, in spirito imprenditoriale, in consapevolezza culturale e protagonismo nello sviluppo personale, come presidio per una maggiore cittadinanza attiva e per una più concreta occupabilità, come mostrano le politiche attive nazionali ed europee attuate.

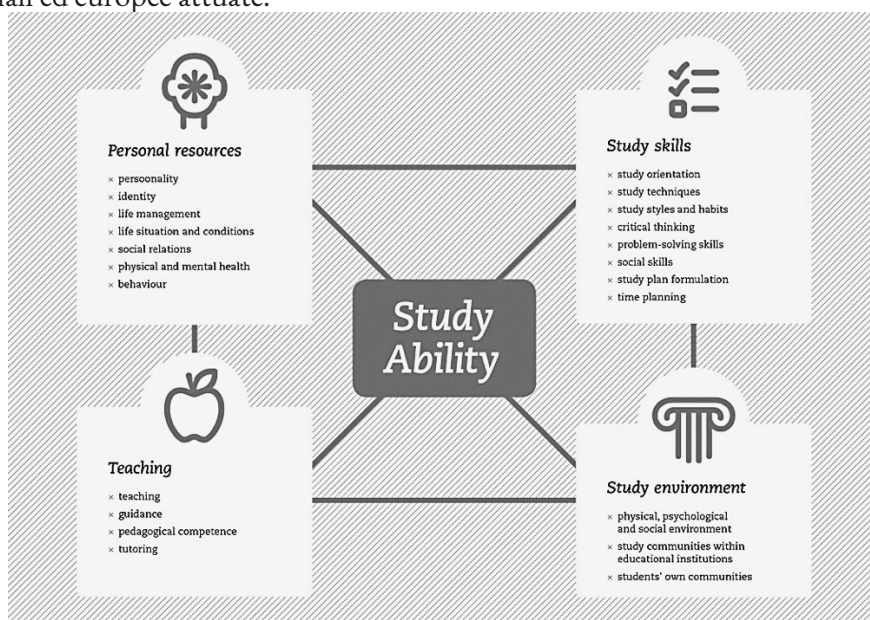


Figura 1. *Modello di abilità di studio* (Kunttu, 2005)

I modelli relativi alle abilità di studio sono numerosi. Uno dei modelli utilizzati negli istituti di istruzione superiore è stato sviluppato da Kristina Kunttu al Finnish Student Health Services (FSHS) e dal Finnish Institute of Occupational Health. Esso comprende quattro dimensioni che vanno dall'individuo e all'ambiente, comprendendo le risorse personali, le capacità di studio, l'insegnamento e l'ambiente di studio, costituendo un sistema dinamico di fattori, che si influenzano a vicenda.

L'idea è quella che gli studenti sottoposti a un buon insegnamento e a una comunità accademica solidale trarranno aiuto da questi fattori quando verranno affrontati i problemi motivazionali. Tale modello si basa sulla considerazione generale che i diversi aspetti socioeconomici, culturali e ambientali condizioni e atteggiamenti, si riflettono, in modo positivo o negativo (Kunttu 2011, pp. 34-35), sulle abilità di studio di uno studente.

Questo versante di ricerca apre a molti aspetti e teorizzazioni sull'insegnamento che aiutano a creare linee di indirizzo per una didattica dei processi e riflessiva, finalizzata ad allestire ambienti di apprendimento efficaci; basterebbe, in questo senso, pensare a quanto evidenziato: da Bruner (1990), per la concettualizzazione e la costruzione di strategie di apprendimento; da Vygotskij (1980), per le riflessioni sullo sviluppo potenziale (Mecacci, 1992) e sulla gestione mentale e sui profili pedagogici; da Feurstein (2015), per l'importanza della modificabilità cognitiva in relazione al contesto; da Olson (1979), per quanto concerne il ruolo e funzione dei media nella ricostruzione dei significati e delle conoscenze incontrate in un step di apprendimento; da Pask (1976), per la teorizzazione degli script da considerare come trame cognitive che noi utilizziamo ed attiviamo in situazioni esperienziali ed attraverso le quali si arriva dinamicamente a costruire le esperienze per mezzo della sintonizzazione, dell'accrescimento, della ristrutturazione; da Festinger (1957/1973), il quale, attraverso la teoria della dissonanza cognitiva, sottolinea come il processo conoscitivo avviene in modo circolare, in modo tale che ciò che si è appreso orienta e guida ciò che si è in procinto di apprendere.

Le abilità indicano, quindi, la capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi e sono descritte come cognitive e pratiche. "Saper studiare" è sicuramente una competenza indispensabile a scuola come all'università, ma anche in altri ambiti, per poter accrescere le proprie conoscenze ed essere capaci di inserirsi in modo attivo e consapevole nel contesto culturale e sociale.

Le abilità di studio si sviluppano in relazione all'esperienza e non sono

solo innate come si pensava in passato. Il luogo privilegiato dove avviene tutto questo è certamente l'istruzione. Inoltre, occorre ricordare come ogni studente possieda delle abilità specifiche, che lo porterebbero al successo o all'insuccesso. Indagare su queste abilità permetterebbe di comprendere il perché alcuni studenti rendono di meno e altri di più. Affinché però il successo possa essere garantito, lo studente dovrebbe essere in grado di scegliere strategie che lo guideranno verso un apprendimento proficuo. Le strategie permettono di facilitare, ottimizzare e velocizzare i processi di apprendimento e attivano operazioni di diversa natura; parliamo, infatti, di strategie cognitive, strategie metacognitive, strategie socio-affettive e strategie motivazionali.

La letteratura fornisce diversi modi per pensare e regolare le nostre conoscenze. Gli studi parlano di metacognizione (Cornoldi, 1995), self-regulation (autoregolazione) e self-regulated learning (apprendimento autoregolato) (Murdaca, 2008). Pur avendo radici in comune ed essere utilizzati in maniera intercambiabile, tali termini hanno scopi e significati diversi: parlare di metacognizione significa riferirsi alla consapevolezza, alla conoscenza e al controllo dei meccanismi che regolano il livello della cognizione, cioè essere coscienti dei processi cognitivi in atto e del loro funzionamento, organizzazione e guida.

Il concetto di self-regulation invece riguarda le dimensioni motivazionali ed evolutive della performance. Da questo termine deriva un terzo costrutto: il self-regulated learning o apprendimento auto-regolato che fa generalmente riferimento ad un processo di auto-controllo mirato alla produzione di pensieri, sentimenti e azioni sistematicamente orientati al raggiungimento degli obiettivi che lo studente si propone di raggiungere.

In tale direzione sono da analizzare le componenti collegate all'apprendimento, i suoi obiettivi, la motivazione, oltre che le caratteristiche personali più rilevanti per adottare un metodo di studio efficace, includendo dimensioni come l'attenzione, l'autoefficacia, la capacità di stimolare l'interesse, la capacità di affrontare i problemi e la capacità di memorizzare. Tra i costrutti più importanti sono da rilevare gli stili cognitivi e gli stili di apprendimento che offrono la possibilità di cogliere i processi mediante i quali gli studenti ricostruiscono le informazioni acquisendo maggiore flessibilità e consapevolezza riflessiva (Nuzzaci, 2011).

Tali abilità possono essere efficacemente insegnate e apprese, consentendo a chi studia di operare un collegamento tra conoscenze teoriche e impiego personale del proprio apprendimento. Chi apprende proficuamente è capace

di trasferire la conoscenza e le strategie acquisite da un certo ambito ad un altro, modificando ed estendendo tali strategie.

Il fatto che alcuni studenti di buone capacità rendano poco a scuola, laddove altri con capacità appena sufficienti riescono bene, è sempre stato avvertito come una sfida da educatori e psicologi. Il termine “rendimento” in genere richiama ad un giudizio, un parametro, rispetto al quale valutare se un soggetto ha raggiunto o meno il risultato atteso.

Le prestazioni nello studio possono essere influenzate da molteplici fattori. Quando tali prestazioni sono inadeguate, può risultare utile indagare su alcuni aspetti del processo di insegnamento-apprendimento, tra questi i problemi di tipo cognitivo; la scarsa conoscenza e/o l'uso inadeguato di strategie funzionali di apprendimento; i deficit nei processi di controllo metacognitivo; la demotivazione, gli stili attributivi, la percezione del sé, le convinzioni e gli stati emotivi non funzionali che possono generare atteggiamenti fatalistici e passivi nei confronti della scuola e dell'apprendimento; gli obiettivi orientati al compito.

3. Le abilità di studio dalla scuola all'università

Le componenti metacognitive e quelle emotive-motivazionali non sono innate, ma possono essere socialmente e culturalmente determinate, ovvero gli studenti possono aver appreso l'atteggiamento verso lo studio progressivamente dalle loro figure di riferimento (Pazzaglia et al., 2002).

Le abilità di studio potrebbero essere considerate come una macrocategoria, in quanto comprendono a loro volta diverse dimensioni, ognuna delle quali meriterebbe opportune valutazioni, in modo tale da permettere un intervento didattico più mirato e quindi più efficace. Sarebbe importante indagare l'insieme delle abilità specifiche di ciascun allievo, che possono essere innate o frutto della pratica nel compito e della familiarità con il materiale. Un'altra delle possibili ragioni che possono portare gli studenti all'insuccesso scolastico può essere determinata dall'uso più o meno esteso ed efficace di differenti strategie di apprendimento (Cornoldi, 1995). Il successo o l'insuccesso potrebbero essere determinati dagli aspetti metacognitivi e motivazionali e dal controllo metacognitivo. Gli aspetti motivazionali riguardano i motivi e gli scopi che conducono allo studio o al suo rifiuto e agli aspetti strategici e alle abilità che sono peraltro necessari, ma non sufficienti, a garantire

il successo scolastico se mancano gli elementi di tipo metacognitivo e motivazionali (De Beni & Moé, 2000).

Un apprendimento attivo ed intenzionale comporta sempre l'utilizzo di un personale bagaglio strategico (Boscolo, 1997).

L'uso di una strategia implica una scelta, che è in relazione all'obiettivo da raggiungere e può essere limitata nel caso di soggetti molto giovani o inesperti. Obiettivo dell'istruzione diventa quello di portare l'allievo a gestire, attraverso l'uso di apposite strategie, il proprio apprendimento, a controllare l'attività di comprensione, di composizione e di soluzione dei problemi, che sono in larga parte del lavoro scolastico. Questo influenza indirettamente la prestazione di precisi compiti.

Chi crede di riuscire o di non riuscire per effetto dell'impegno, dell'interesse, della motivazione personale, presenta un atteggiamento che lo porta ad avere delle buone abitudini di studio e ad applicare correttamente le strategie, tende a prodigare ogni sforzo possibile per riuscire, ha un maggiore senso di controllo della realtà e più fiducia in sé. In definitiva è più motivato al successo e, di conseguenza, ottiene prestazioni mnestiche superiori soprattutto nell'applicazione di strategie di studio e di memoria. Un soggetto che esercita un controllo sul suo processo di apprendimento impara meglio e di più di un soggetto passivo; infatti, una maggiore elaborazione produce generalmente una memorizzazione migliore (Mazzoni, 1988).

Grande importanza, nella determinazione del successo-insuccesso scolastico, riveste anche il sistema di credenze e di convinzioni che studenti e insegnanti hanno nei confronti dell'apprendimento e che costituiscono le epistemologie personali, ovvero quelle intuizioni socialmente condivise sulla natura della conoscenza, sulla sua modalità di acquisizione e sull'organizzazione dell'apprendimento (Mason, 2006).

4. Abilità di studio per contrastare fenomeni di ansia da prestazione

Sarebbe opportuno che vi sia un cambio di rotta così come invocato dall'Unione degli Universitari in Italia, che ha denunciato come il sistema universitario stia provocando troppe vittime e troppi suicidi. Così l'Università che dovrebbe rappresentare uno spazio di curiosità e di apprendimento si trasforma in luogo di depressione e di ansia. È auspicabile, dunque, che il cambio di rotta all'interno dell'università, sulla falsariga di molte teorie psico-

pedagogiche, miri a realizzare servizi stabili per gli studenti universitari, che pongano al centro il benessere, quale dimensione centrale della vita universitaria. Il numero crescente di studenti che cerca supporto per difficoltà di varia natura, probabilmente a causa di una serie di fattori (tra cui pressioni finanziarie, incertezza nelle prospettive di carriera, ampliamento della partecipazione ecc. (Pollard et al., 2019) deve far pensare al fatto che l'istruzione implica il rispetto della dignità degli studenti, dove, accanto allo sviluppo delle competenze, vi sia anche la capacità di ascolto e di riconoscimento del loro talento.

Secondo i dati Istat (2023) in Italia ogni anno ci sono circa quattromila morti per suicidio (cifra calcolata prendendo in considerazione gli over 15). I suicidi, nella fascia di età tra 15 e 34 anni, sono 468, di cui circa 200 sono tra gli under 24, con un'altissima percentuale proprio tra gli studenti universitari. Il 33% di questi ultimi soffre di ansia e il 27% di depressione. In alcuni Corsi di laurea particolarmente competitivi la situazione si presenta ancora più problematica: negli studenti di medicina l'incidenza della depressione è maggiore da 2 a 5 volte rispetto al resto della popolazione. Molti atenei stanno aprendo servizi di counseling e sportelli psicologici per supportare gli studenti nei percorsi di studio. Lavorare sulle abilità di studio può aiutare a facilitare questo processo, arginando livelli di stress e solitudine, che si sono accresciuti soprattutto in conseguenza dell'emergenza pandemica, la quale ha minato il benessere, la motivazione, la fiducia e tanto altro.

Uno dei campi poco indagati in ambito scolastico è quello dell'uso della valutazione di abilità di studio. Il termine valutazione rimanda all'idea di indagine e verifica degli apprendimenti, comunque, dei prerequisiti che gli studenti dovrebbero possedere per una migliore acquisizione dei contenuti delle diverse materie di studio. L'apprendimento è un sistema dinamico per la realizzazione del quale concorrono molteplici fattori, non ultimi quelli cognitivi e metacognitivi.

Le evidenze mostrano come le difficoltà di natura affettiva influiscono sul rendimento e, dunque, contribuiscono a potenziare le difficoltà degli studenti sia della scuola superiore sia dell'università, inducendo la ricerca a studiare come individuare modalità adeguate e funzionali per consentire loro di gestire il materiale di studio. Lo stile strategico può essere insegnato e appreso come, d'altra parte, quello disfunzionale.

Un corretto atteggiamento strategico da parte degli insegnanti e dei docenti universitari rispetto alle abilità di studio favorirebbe un miglioramento

generale delle prestazioni scolastiche e universitarie, una crescita della motivazione e della fiducia in sé e nelle proprie abilità, con evidenti ripercussioni proprio sul piano dell'affettività. Promuovere le abilità di studio significa adottare misure per mantenere o migliorare il benessere degli studenti e della comunità accademica in generale, concentrando tali misure su individui, comunità e ambiente culturale e sociale. Le abilità di studio possono essere stimolate influenzando tutte le dimensioni dell'apprendimento (Kunttu, 2011, p. 35), attraverso uno sforzo comune di ogni membro del mondo accademico. Il loro potenziamento, probabilmente ancora troppo legato all'acquisizione di contenuti piuttosto che al metodo, rappresenta, certamente, un primo passo fondamentale per progettare interventi educativi e didattici specifici sia nella scuola sia nell'università e per creare continuità tra esse.

Il costrutto della generatività nella qualità dell'insegnamento

Rosa Grazia Romano

Abstract

All'interno delle società iper-tecnologizzate e algocratiche, gli attuali mutamenti antropologici pongono nuove sfide per l'educazione e per l'insegnamento. I sistemi formativi oggi devono integrare le competenze tecnologiche con una visione generativa, che contrasti la logica del modello individualistico e narcisistico propugnato nei contesti postmoderni. Il costrutto generativo, infatti, consente di riconoscere l'interdipendenza come fattore costitutivo del nostro essere relazionali ed educativamente fecondi. Solo se i docenti faranno propria la capacità generativa in senso esistenziale potranno divenire educatori e testimoni coerenti, in grado di formare ragazzi e giovani consapevoli, critici e creativi, capaci di affrontare le importanti sfide del mondo contemporaneo.

1. Mutamenti antropologici, società algocratiche e nuove sfide educative

Sono ormai numerosi gli elementi che stanno modificando significativamente le nostre società: le rapidissime trasformazioni tecnologiche e l'Intelligenza Artificiale stanno ribaltando il modo di strutturare le scienze e i saperi, di ripensare le conoscenze mediche e virologiche, di fare informazione, di intendere l'economia e la finanza, di progettare la formazione e l'insegnamento, di pianificare nuovi modi di lavorare. Questi mutamenti antropologici stanno riconfigurando anche il modo di concepire e dare senso all'esistenza e di strutturare l'asse assiologico che ruota attorno alle dimensioni fondamentali della vita, quali, ad es., relazioni, libertà, aspirazioni, ambizioni, desideri, bisogni.

A rendere sempre più complesso il *frame* di questo XXI secolo sono intervenuti i processi di globalizzazione che hanno reso ancor più fragili e mutevoli gli equilibri geopolitici, creando numerose e pericolose aree di guerra

nel mondo, che portano con sé la crescita esponenziale delle diseguaglianze economico-sociali. Elementi, questi, che per la maggior parte delle popolazioni sulla terra si traducono in povertà non solo economiche, ma anche sociali, educative, di risorse, di diritti, di possibilità (Sirna & Romano, 2019).

Anche le società più sviluppate e ipertecnologiche risultano problematiche e fragili perché diventano sempre più individualizzate (Beck, 2000), governate dalla logica dell'*homo oeconomicus* che si preoccupa di massimizzare i profitti e difendere esclusivamente la libertà e l'autonomia soggettiva. La realtà quotidiana mostra come in esse, l'uomo e la donna si ritrovano ad essere individui non liberi e autonomi, come un certo tipo di "progresso" aveva promesso, ma persone sempre più sole e isolate, gestite dallo stesso sviluppo delle scienze, dominate da algoritmi e controllate da sistemi informatici di sorveglianza (Bauman & Lyon, 2013).

Secondo Aneesh Aneesh, viviamo nel tempo dell'*algocrazia* (Aneesh, 2006), cioè in una dittatura dell'algoritmo per cui, mentre pensiamo di navigare in rete liberamente, le piattaforme informatiche e i browser decidono per noi come farci navigare. L'*overload* di informazioni e di contenuti è risolto da algoritmi di intelligenza artificiale che stabiliscono cosa mostrarci e cosa nascondere, sulla base di fattori di cui non sempre siamo consapevoli: non soltanto le nostre scelte precedenti, i nostri like, le nostre reazioni, ma anche la velocità dello *scrolling*, i tempi dedicati a ogni post, tanto per attenzione quanto per distrazione o allontanamento dalla postazione. L'effetto algocratico dell'*echo-chamber* definisce anche i post da mostrarci (simili ai nostri interessi) e, quindi, anche a quali altri navigatori aggregarci e raggrupparci. Il rischio più ovvio è che in questo modo ci viene impedito di incontrare l'altro diverso da noi, di leggere opinioni e post discordanti dai nostri. Così programmati, gli algoritmi precludono a-priori la possibilità di intersecare strade altre e di conoscere i necessari e imprescindibili punti di vista divergenti dai nostri.

Si sta creando di fatto una nuova dipendenza tecnologica eterodiretta da quei pochi che, gestendo il potere derivante dalle grandi piattaforme digitali e dalle connesse forze finanziarie, riescono a orientare e condizionare i desideri, i bisogni e i comportamenti collettivi. Oggi si prospetta, pertanto, la possibilità che a gestire la complessità dei processi in atto sia un enorme potere in mano a poche persone che potrebbero facilmente mettere in crisi non soltanto gli equilibri economico-sociali e geo-politici, ma la stessa sopravvivenza dell'intero ecosistema del nostro pianeta.

C'è da chiedersi se e fino a che punto gli stati e le istituzioni economico-politiche e formative abbiano preso coscienza della rapidità e pericolosità dei processi in atto e delle urgenti sfide che occorre fronteggiare oggi. La lentezza con cui si procede a riguardo lascia pensare che si stia sottovalutando l'ampiezza e l'irreversibilità delle trasformazioni strutturali che stanno avvenendo in tutti i settori dell'esistenza, e che stia prevalendo invece l'atteggiamento di una attesa illusoria di salvezza che dovrebbe provenire da un progresso tecnologico ormai considerato illimitato e onnipotente.

Nel frattempo, la nuova vita digitale sta ridisegnando architetture personalistiche e comunitarie inedite (Romano, 2022), impensabili fino a qualche decennio fa, sia sul piano socio-formativo sia su quello concreto quotidiano. *L'onlife* (Floridi, 2015), riconfigurando continuamente ogni aspetto della nostra vita, ci impone di ripensare nuovi stili educativi e riprogettare gli ambienti formativi, soprattutto per preadolescenti, adolescenti e giovani. In realtà, la transizione verso ambienti sempre più digitali ci pone dinanzi nuove e ineludibili sfide educative, che necessitano sia di costrutti teorici assiologicamente fondati e aperti al futuro tecnologico, sia di docenti disposti a mettersi continuamente in gioco, interessarsi a nuove forme apprenditive virtuali, combinate e complesse, dove apparentemente nessuna direzione sembra essere privilegiata e nessun valore sembra essere assoluto. Ma, proprio per la complessità che presenta oggi l'insegnamento, è necessario formare gruppi dirigenti e docenti che non siano preoccupati soltanto di garantire sufficienti o buoni livelli di istruzione, ma che sappiano quanto possano essere pericolosi, nei nuovi contesti, soggetti che siano solo competenti, ma umanamente e socialmente fragili. Occorrono, cioè, docenti che siano soprattutto educatori, disponibili prima di tutto a "esserci", a lavorare per "dar vita" e discernere insieme ai ragazzi e alle ragazze le proposte di senso della società, e in particolare di quella digitale.

2. La "sete" come scuola di conoscenza e di consapevolezza

Ancora oggi, nei percorsi di formazione dei docenti viene data quasi esclusiva importanza all'acquisizione dei saperi, delle competenze, della gestione della classe, ma quasi mai si dedica la giusta attenzione alla crescita personale e al benessere-malessere dell'uomo o della donna insegnante. Sarebbe opportuno, invece, che tra le finalità primarie della formazione iniziale ed *in itinere* degli

insegnanti ci fosse il lavoro preliminare della maturazione di atteggiamenti esplorativi di sé, dei propri bisogni, dei propri limiti e di tutti quei problemi irrisolti che finiscono per inficiare la qualità dell'insegnamento, per inquinare, e talvolta rovinare, il lavoro educativo con gli studenti e le relazioni tra colleghi.

La formazione dell'*homo viator* (Marcel, 1944) (per dirla con Gabriel Marcel), della persona, cioè che sceglie di mettersi in cammino e, soprattutto, sceglie di *restare* in cammino per tutta la vita comporta l'acquisizione di saperi non solo cognitivi e disciplinari, ma anche l'approfondimento dei principi e dei valori che muovono la propria esistenza, delle convinzioni ideali, delle emozioni. Tali dimensioni della vita, seppur considerati aspetti privati e marginali ai fini dell'insegnamento da svolgere, divengono invece elementi ermeneutici indispensabili del proprio essere, della propria storia e dei vissuti relazionali sia personali che professionali, poiché danno al soggetto la possibilità di elaborare il senso e il significato delle sue debolezze e dei suoi limiti, così come delle sue potenzialità e delle sue risorse.

Mancare a questi appuntamenti fondamentali con sé stessi significa mancare all'incontro con quelle parti di sé che non si riesce a far emergere e che influenzeranno inevitabilmente il proprio modo di stare nel mondo e, quindi, di essere educatori e insegnanti. Queste forme di nuove povertà sono delle esperienze che metaforicamente possono essere rappresentate dalla *sete*, dimensione fondativa dell'esistenza che ci aiuta a rileggere, sul piano ontologico, fenomenologico ed educativo, la storia di una persona, i suoi bisogni inespressi, le mancanze, i desideri non realizzati, le relazioni spezzate. Dal tipo e dalla qualità della sete che ciascuno avverte sarà possibile comprendere, da un lato, il suo livello di crescita personale e di esser-ci nel mondo e nella storia e, dall'altro lato, sviluppare un percorso educativo che guardi alla formazione della persona nella sua interezza (Romano, 2018).

Quando si accoglie la sfida della sete, come educatori percepiamo che la cosa più importante non è propriamente appagarla, ma interpretarla, approfondirne il significato, interrogarsi su come e con che cosa soddisfarla, capire cosa vuole dire a ciascuno in quel momento della sua vita. La sete è, in fondo, segno di vita, feritoia, bisogno che crea disagio, varco da attraversare, itinerario e cammino da percorrere. Essa, però, può diventare speranza, sete generativa, spinta per un nuovo viaggio, per un nuovo inizio qualunque età si abbia. Sete preziosa, quindi, patrimonio universalmente condiviso ma, il più delle volte, sconosciuto, anzi disprezzato perché vissuto solo come aspetto negativo, limite e problema.

Ogni educatore/educatrice, ogni insegnante che voglia intraprendere un percorso di crescita personale dovrebbe cominciare col chiedersi se sa riconoscere quale sete c'è in lui/lei, che acque sceglie di bere e, se ciò che beve gli/le fa bene. Infatti, non tutto ciò che soddisfa immediatamente il proprio bisogno si rivela un bene. Nessuno può essere esentato da questo compito di analisi e di ricerca, che diviene un passo fondamentale per la crescita di coloro che svolgono professioni educative e hanno la responsabilità della formazione di altre vite.

3. Il “senso” e l'accettazione di sé come vie maestre di generatività

È fondamentale comprendere che il cammino di formazione e di crescita del docente deve porre al centro il costrutto della generatività, da cui si dipanano ricerca del senso, accettazione di sé e comprensione della vocazione specifica all'insegnamento. La generatività consente di trovare il punto di leva nella forza del senso, e di un senso che non sia solo buono in sé, ma che risulti desiderabile anche per l'educando perché si presenta come promessa di felicità, tale da attrarre e destare il desiderio (Bellingreri, 2018). Diventare educatori generativi comporta l'impegno di credere sempre nell'umanità dei ragazzi e delle ragazze in ogni condizione esistenziale essi/e si trovino a vivere, di valorizzare il loro essere nel mondo, la loro creatività, seguire la loro crescita, accompagnarli/e da giovani e da adulti nei momenti di difficoltà e di ricerca, soprattutto quando, smarrendo la strada principale, si incamminano in vie pericolose. Essere generativi significa imparare a prendersi cura¹, la quale consiste nel riuscire a far comprendere ai ragazzi e alle ragazze che il loro destino è alzare lo sguardo, stimolare il desiderio di desiderare, aspirare a cose grandi e non accontentarsi di piccole mete, avere il coraggio di uscire da sé stessi e giocare in pienezza il proprio futuro.

Per realizzare questi obiettivi è indispensabile trovare la forza di rappaci-

1 Per quel che concerne il tema della “cura” si vedano tra gli altri: L. Mortari (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina; R. Fadda (2016). *Promessi ad una forma. Vita, esistenza, tempo e cura. Lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli; V. Iori (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Milano: Guerini e Associati; E. Pulcini (2009). *La cura del mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.

ficarsi con sé stessi e *accettarsi con i propri limiti e le proprie fragilità*. Se non si diviene capaci di compiere questo passo si resterà sempre imbrigliati o imprigionati nel rimpianto del non-fatto e del non-detto, o anche dell'aver-fatto-male e dell'aver-detto-troppo. E l'insegnante che non accetta se stesso diverrà o un educatore depresso e rinunciatario, oppure un educatore molto esigente con l'educando fino all'impossibile. Se non si accetta sé stessi così come si è, nelle fragilità e nei limiti, non si può pensare di strutturare relazioni con gli altri che siano educative e quindi non si diverrà mai donne e uomini liberi. A maggior ragione, non si può pensare di riuscire a raggiungere quella libertà interiore che diventa *generatività* per sé, per ogni studente e per l'intera comunità sociale (Vinciguerra, 2022).

Non è mai troppo tardi per mettersi in cammino e cominciare il lungo percorso dell'accettazione di sé, perché è solo dall'accettazione di sé che si può cominciare a vedere la vita con altre lenti e ci si può rendere conto che non è attaccando sé stessi che si riparano gli errori commessi, ma solo impegnandosi a cambiare quel che non piace di sé, che si vorrebbe fosse diverso.

Martin Buber scrive infatti: «Il punto di Archimede a partire dal quale posso da parte mia sollevare il mondo è la trasformazione di me stesso» (Buber, 1948). Non c'è cammino di crescita se non a partire dalla consapevolezza di sé, rinunciando però a tre atteggiamenti degeneranti possibili: la tendenza al vittimismo, la colpevolizzazione dell'altro, l'uso della violenza (diretta o indiretta) contro l'altro per cambiarlo a proprio piacimento o per vendicarsi. È questo l'unico cammino educativo percorribile verso la libertà-da sé e la libertà-di sé, cioè è l'unica strada che ci può condurre a diventare uomini e donne liberi, e che diventa anche *la via maestra della generatività*.

4. Il dinamismo della generatività

La generatività è un paradigma alternativo al modello individualistico e narcisista di chi pensa di potersi realizzare indipendentemente dall'altro, di chi non deve e non riesce a chiedere niente a nessuno, a entrare in relazione con l'altro se non per bisogno e interesse personale. È l'ideale triste e, al contempo, rapace del prendere per sé, del riempirsi edonistico e del sordo stordirsi senza divenire mai capaci di raggiungere pienezza esistenziale.

La dinamica generativa, invece, consente di riconoscere che l'interdipendenza è un fattore costitutivo del nostro essere relazionali: siamo esseri for-

mati all'interno di un grembo che ci ha consentito di essere nutriti e custoditi da qualcun altro e nati da qualcuno che ci ha dato alla luce e si è preso cura di noi. Generatività designa, quindi, una relazione ben qualificata, e non una relazione generica. Non una qualunque relazione è generativa, e neppure tutte le relazioni che stanno sotto l'egida del biologico o dell'educativo sono sempre generative.

L'azione generativa è costituita da quattro movimenti precisi: *desiderare, mettere al mondo, prendersi cura, lasciar andare* (Giaccardi & Magatti, 2017). Il primo è il *desiderio*, che è una mancanza che non si riesce mai a colmare, un movimento di trascendenza continua che, nel suo essere generativo, diviene desiderio di desiderare, di essere desiderati e riconosciuti. Il desiderio non è solo rimando allo scandalo della insoddisfazione perenne, ma anche alla fecondità della generatività, all'esistenza di un orizzonte che è speranza, avvenire, visione².

Il secondo movimento, che è azione, è *mettere al mondo*. Quando parliamo di *generatività* non intendiamo solo la possibilità biologica di generare una nuova vita, ma anche la possibilità ontologica di una generatività simbolica³. Il dinamismo generativo è un *costrutto relazionale* che delinea un'identità caratterizzata dalla capacità di integrare in sé, in modo armonico, egoità e alterità, in una dimensione intergenerazionale. Generativo, ad es., è un educatore che aiuta interiormente i suoi ragazzi a venire alla luce, a rinascere in senso maieutico e a credere nuovamente in sé stessi. Hannah Arendt scrive che l'esperienza di metter al mondo è essenziale per la crescita personale e per la libertà, perché comporta una rottura dei determinismi, delle causalità, consentendoci di "iniziare qualcosa di nuovo", che fa di noi degli esseri incondizionati, capaci di interrompere il già dato, di sottrarsi all'implacabile, all'ordinario. Il concetto di inizio e del miracolo della vita nuova è ben sintetizzato in *Vita activa*, quando la filosofa scrive che «gli uomini, anche se de-

2 Per un approfondimento del desiderio in chiave, rispettivamente, psicoanalitica lacaniana e filosofica, si vedano: M. Recalcati (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 16-18; S. Petrosino (2019). *Il desiderio. Non siamo figli delle stelle*. Milano: Vita e Pensiero.

3 Ci possono essere, infatti, genitori meno (o per nulla) generativi rispetto a uomini e donne che, pur non avendo figli biologici, danno continuamente vita o aiutano a riscoprire il senso della vita alle persone che incontrano. Una cosa è essere genitore, tutt'altra cosa è essere padre o madre. All'uomo bastano pochi secondi per diventare genitore; mentre per diventare padre o madre è necessaria tutta una vita.

vono morire, non sono nati per morire, ma per incominciare» (Arendt, 1958).

Il terzo movimento è *prendersi cura*. Non basta, infatti, mettere al mondo per essere generativi, ma è necessario sapersi prendere cura, investire del tempo in qualcosa e in qualcuno perché trovi le condizioni e le sue personali motivazioni per esistere. Il *proprium* del lavoro educativo, infatti, è quello di *coltivare e custodire*, che sono la vocazione propria dell'essere umano e, in particolare, dell'insegnante. Secondo Martin Heidegger, «il tratto fondamentale dell'abitare è l'aver cura» (Heidegger, 1954), e questo avviene *solo quando* i soggetti vengono rispettati nella loro essenza. Questo fatto, aggiunge il filosofo tedesco, «può accadere nella misura in cui i mortali proteggono e curano le cose che crescono, e edificano in modo appropriato quelle che non crescono da sé» (Heidegger, 1954, p. 101). L'essere umano, quindi, è chiamato non solo a custodire ma anche a *coltivare*. Infatti, l'urgenza del custodire non dovrebbe mai trascurare l'invito a coltivare (Petrosino, 2013).

Il quarto movimento è il *lasciar andare*, che forse è l'azione più difficile, senza la quale tutto il processo gestazionale e generativo rischia di vanificarsi. Senza questo movimento la cura si trasforma in possesso, controllo, dipendenza reciproca. La cartina di tornasole della generatività potremmo dire che è proprio il lasciar andare l'altro e consentirgli di crescere in autonomia, di accrescere la sua libertà e di fargli scoprire il suo essere generativo. In questo lasciar andare l'altro c'è la consegna del testimone, cioè l'autorizzare altri a far fruttificare tutto ciò che è stato seminato, nel modo in cui ciascuno sarà capace di fare. Senza questa perdita e questa fiducia nell'altro, niente di nuovo potrà nascere.

5. Generatività educativa e qualità dell'insegnamento

La generatività educativa, all'interno dell'insegnamento, rappresenta un'opera di pro-creazione continua, capace di far rinascere, di rimettere al mondo e di dare speranza. È fondamentale che l'insegnante comprenda che quando si sbaglia strada non tutto è perduto, poiché è sempre possibile ripartire e ricominciare, in qualunque punto del cammino si trovi e qualunque età si abbia. Non è mai troppo tardi. Ma per ricominciare è importante pensare che si abbia il diritto di farlo e darsi il diritto di ricominciare cambia senza dubbio il modo di affrontare e di far affrontare le situazioni difficili.

La generatività rende capaci di inventare nuove strade da far percorrere

perché gli studenti in difficoltà trovino soluzioni nuove e creative. Essa rende l'insegnante capace anche di cambiare le strategie e le metodologie, «andando oltre una creatività orientata alla risoluzione del problema» (Dario, 2014). L'insegnante diviene generativo quando, attraverso l'azione formativa, fa maturare nell'educando la capacità di vedere possibilità laddove prima non riuscivano a emergere. È generativo quell'insegnante capace di far vivere le sue idee anche al di fuori di sé e di rendere i valori “intemporali”, dopo averli fatti passare al setaccio dell'inquietudine, delle tempeste e delle crisi (Fabbri, 2019; Madrussan, 2017). Per divenire generativi, infatti, è fondamentale imparare e, di conseguenza, insegnare agli studenti a sostare nelle crisi, che sicuramente ci dicono qualcosa di noi e dei nostri bisogni se le sappiamo ascoltare, senza ricoprirle di scuse o di iper-attivismo tecnologico. Scrive Maurizio Fabbri che “il rischio è di ontologizzare l'esperienza del disagio [...] ascrivendola alla fondamentale e imprescindibile condizione dell'umano: così facendo, il disagio stesso cessa di fungere da sintomo, manca di rinviare ad altro e diviene destino, e l'azione di cura di quanti (educatori, terapeuti o i soggetti stessi che lo vivono in prima persona) siano chiamati a occuparsene appare vana, destinata allo scacco” (Fabbri, 2020, p. 4).

Diventare insegnanti generativi, infine, significa lasciare sempre aperto uno spazio per il dissenso, nel quale prende forma l'identità di ogni ragazzo e ragazza.

Per fare tutto ciò è bene dotarsi di una buona dose di speranza, che è una delle dimensioni più importanti della vita di ogni essere umano. E forse è tanto importante che si può smentire il detto “finché c'è vita, c'è speranza”, perché ci può essere vita ma può non esserci speranza. Piuttosto, è vero proprio il contrario: “finché c'è speranza, c'è vita”, perché è la speranza che tiene in piedi la vita, la custodisce, la protegge, la incoraggia e la sostiene.

La speranza ci spinge ad andare oltre, ad attendere, ad avere fiducia, a ripartire, a credere in un nuovo giorno, in una nuova meta, in un senso nuovo. La speranza non è dei forti, né di quelli che hanno tutto, ma è dei fragili, dei cercatori di senso, di tutti coloro che si mettono in cammino. Non è un'illusione e neppure un incrociare le braccia e cedere le redini della propria vita a un Assoluto che se ne occupi. È piuttosto una realtà profonda non fondata sulla ragione, che oltrepassa e va oltre la semplice ragione umana per scommettere sul futuro e sulle nuove generazioni in condizioni di incertezza e, in forza di questo, è eroica perché spinge ad agire e a continuare a credere nella vita e nei giovani nonostante tutto.

In un tempo come il nostro in cui siamo suggestionati da promesse spesso illusorie e in cui hanno perso sempre più valore e autorità principi e istituzioni, siamo convinti che sia quanto mai necessario che la scuola e l'insegnamento possano continuare a essere un presidio di civiltà e una reale risorsa educativa, capace di occuparsi e di pre-occuparsi della formazione umana delle nuove generazioni. Per farlo non bastano soltanto persone tecnicamente competenti nei settori specialistici particolari. Abbiamo bisogno di docenti che sappiano essere persone umanamente mature e credibili, testimoni coerenti e coraggiosi sempre in ricerca, che stimolino un dialogo aperto ed equilibrato. Sono questi gli insegnanti realmente capaci di cura, che sanno esercitare forza generativa e attrattività sugli allievi, persone accoglienti e anche esigenti che innalzano il livello dell'insegnamento.

Ciò che va messo in atto, quindi, è un cambio di prospettiva sulla formazione del docente e sulla qualità dell'insegnamento, affinché maturi quella consapevolezza secondo cui il vero scopo dell'educare è generare sempre.

The construct of generativity in the quality of teaching

Rosa Grazia Romano

Abstract

Within hyper-technologized and algocratic societies, the current anthropological changes pose new challenges for education and teaching. Training systems today must integrate technological skills with a generative vision, which contrasts the logic of the individualistic and narcissistic model advocated in postmodern contexts. The generative construct, in fact, allows us to recognize interdependence as a constitutive factor of our relational and educationally fruitful being. Only if teachers make their own the generative capacity in an existential sense will they be able to become educators and coherent witnesses, able to form aware, critical and creative children and young people, capable of facing the important challenges of the contemporary world.

1. Anthropological changes, algocratic societies and new educational challenges

There are now many elements that are significantly changing our societies: the rapid technological transformations and Artificial Intelligence are overturning the way of structuring sciences and knowledge, of rethinking medical and virological knowledge, of providing information, of understanding economics and finance, of designing training and teaching, of planning new ways of working. These anthropological changes are also reconfiguring the way of conceiving and giving meaning to existence and structuring the axiological axis that revolves around the fundamental dimensions of life, such as, for example, relationships, freedom, aspirations, ambitions, desires, needs.

Making the *frame* of this twenty-first century increasingly complex, the processes of globalization have intervened that have made geopolitical balances even more fragile and changeable, creating numerous and dangerous areas of war in the world, which bring with them the exponential growth of eco-

conomic and social inequalities. For the majority of populations these elements on earth translate into poverty not only economic, but also social, educational, resources, rights, possibilities (Sirna & Romano, 2019).

Even the most developed and hyper-technological societies are problematic and fragile because they become increasingly individualized (Beck, 2000), governed by the logic of *homo economicus* who is concerned with maximizing profits and defending exclusively freedom and subjective autonomy. Everyday reality shows how in them man and woman find themselves to be individuals who are not free and autonomous, as a certain type of «progress» had promised, but increasingly lonely and isolated people, managed by the same development of the sciences, dominated by algorithms and controlled by computer surveillance systems (Bauman & Lyon, 2013).

According to Aneesh Aneesh, we live in the time of *algorocracy* (Aneesh, 2006), that is, in a dictatorship of the algorithm for which, while we think we surf the net freely, computer platforms and browsers decide for us how to make us navigate. The *overload* of information and content is solved by artificial intelligence algorithms that establish what to show us and what to hide, based on factors of which we are not always aware: not only our previous choices, our likes, our reactions, but also the speed of *scrolling*, the time dedicated to each post, both for attention and for distraction or removal from the station. The algocratic effect of the *echo-chamber* also defines the posts to be shown to us (like our interests) and, therefore, also to which other navigators we aggregate and group ourselves. The most obvious risk is that in this way we are prevented from meeting the other different from us, from reading opinions and posts discordant from ours. Thus programmed, the algorithms preclude a priori the possibility of intersecting other roads and of knowing the necessary and essential points of view divergent from ours.

In fact, a new hetero-directed technological dependence is being created by those few who, by managing the power deriving from the large digital platforms and the related financial forces, are able to orient and condition collective desires, needs and behaviours. Today, therefore, there is the possibility that to manage the complexity of the processes underway is an enormous power in the hands of a few people who could easily undermine not only the economic-social and geo-political balance, but the very survival of the entire ecosystem of our planet.

One wonders if and to what extent states and economic-political and educational institutions have become aware of the speed and danger of the pro-

cesses underway and of the urgent challenges that must be faced today. The slowness with which we proceed in this regard suggests that we are underestimating the extent and irreversibility of the structural transformations that are taking place in all sectors of existence, and that the attitude of an illusory expectation of salvation that should come from a technological progress now considered unlimited and omnipotent is prevailing.

In the meantime, the new digital life is redesigning new personological and community architectures (Romano, 2022), unthinkable until a few decades ago, both on a socio-formative level and on a concrete daily level. By continuously reconfiguring every aspect of our lives, *onlife* (Floridi, 2015), requires us to rethink new educational styles and redesign training environments, especially for pre-adolescents, adolescents and young people. In reality the transition to increasingly digital environments present us with new and unavoidable educational challenges, which require both axiologically based theoretical constructs open to the technological future, and teachers willing to continuously get involved, take an interest in new virtual, combined and complex forms of learning, where apparently no direction seems to be privileged and no value seems to be absolute. Precisely because of the complexity that teaching presents today, it is necessary to form groups of directors and teachers who are not only concerned with guaranteeing sufficient or good levels of education, but who know how dangerous they can be, in new contexts, subjects that are only competent, but humanly and socially fragile. That is, teachers are needed who are above all educators, available first of all to «be there», to work to «give life» and discern together with boys and girls the proposals of meaning of society, and in particular of the digital one.

2. «Thirst» as a school of knowledge and awareness

Even today, in the training courses of teachers, almost exclusive importance is given to the acquisition of knowledge, skills, classroom management, but almost never the right attention is paid to personal growth and well-being-malaise of the man or woman teacher. It would be appropriate, instead, that among the primary purposes of the initial and *ongoing* training of teachers there was the preliminary work of the maturation of exploratory attitudes of oneself, of one's own needs, of one's own limits and of all those unresolved

problems that end up affecting the quality of teaching, to pollute, and sometimes ruin, the educational work with students and the relationships between colleagues.

The formation of homo *viator* (Marcel, 1944) (to use Gabriel Marcel's words), of the person, that is, who chooses to set out and, above all, chooses to *remain* on the road throughout his life involves the acquisition of knowledge not only cognitive and disciplinary, but also the deepening of the principles and values that move one's existence, of ideal convictions, of emotions. These dimensions of life, although considered private and marginal aspects for the purposes of the teaching to be carried out, instead become indispensable hermeneutical elements of one's own being, of one's own history and of both personal and professional relational experiences, since they give the subject the possibility of elaborating the meaning and meaning of his weaknesses and limitations, as well as his potential and his resources.

Missing these fundamental appointments with oneself means missing the encounter with those parts of oneself that one cannot bring out and that will inevitably influence one's way of being in the world and, therefore, of being educators and teachers. These forms of new forms of poverty are experiences that metaphorically can be represented by *thirst*, the foundational dimension of existence that helps us to reread, on the ontological, phenomenological and educational level, the history of a person, his unexpressed needs, shortcomings, unfulfilled desires, broken relationships. From the type and quality of thirst that everyone feels it will be possible to understand, on the one hand, his level of personal growth and being there in the world and in history and, on the other hand, developing an educational path that looks at the formation of the person in his entirety (Romano, 2018).

When we accept the challenge of thirst, as educators we perceive that the most important thing is not to satisfy it, but to interpret it, to deepen its meaning, to question how and with what to satisfy it, to understand what it means to each one at that moment of his life. Thirst is, after all, a sign of life, a loophole, a need that creates discomfort, a passage to cross, an itinerary and a path to follow. But it can become hope, generative thirst, drive for a new journey, for a new beginning whatever age one has. Precious thirst, therefore, universally shared heritage but, most of the time, disowned, indeed despised because it is experienced only as a negative aspect, limit and problem.

Every educator, every teacher who wants to embark on a path of personal growth should begin by asking himself if he / she knows how to recognize

what thirst is in him/her, what waters he/she chooses to drink and, if what he / she drinks is good for him/her. In fact, not everything that immediately satisfies one's need turns out to be a good. No one can be exempted from this task of analysis and research, which becomes a fundamental step for the growth of those who carry out educational professions and have responsibility for the formation of other lives.

3. The «sense» and self-acceptance as main ways of generativity

It is essential to understand that the path of formation and growth of the teacher must focus on the construct of generativity, from which the search for meaning, self-acceptance and understanding of the specific vocation to teaching unfold. Generativity allows us to find the leverage point in the strength of meaning, and of a sense that is not only good in itself but that is also desirable for the student because it presents itself as a promise of happiness, such as to attract and arouse desire (Bellingreri, 2018). Becoming generative educators involves the commitment to always believe in the humanity of boys and girls in every existential condition they find themselves living, to value their being in the world, their creativity, follow their growth, accompany them as young people and adults in times of difficulty and research, especially when, losing the main road, they set out in dangerous paths. Being generative means learning to take care, ¹which consists in being able to make boys and girls understand that their destiny is to look up, stimulate the desire to desire, aspire to great things and not settle for small goals, have the courage to get out of themselves and play their future to the full.

Achieving these goals it is essential to find the strength to make peace with oneself and *accept oneself with one's limits and fragility*. If one does not become able to take this step, one will always remain entangled or imprisoned in regret of the undone and the unsaid, or even of having done wrong and

1 With regard to the theme of «care» see among others: L. Mortars (2015). *Philosophy of care*. Milan: Raffaello Cortina; R. Fadda (2016). *Promised to a form. Life, existence, time and care. The ontological background of training*. Milan: FrancoAngeli; See Iori (2006). *When feelings question existence. Phenomenological orientations in educational and care work*. Milan: Guerini e Associati; E. Pulcini (2009). *The care of the world*. Turin: Bollati Boringhieri.

having said too much. And the teacher who does not accept himself will become either a depressed and renunciatory educator, or a very demanding educator with the student to the point of the impossible. If one does not accept oneself as one is, in fragility and limitations, one cannot think of structuring relationships with others that are educational and therefore one will never become free women and men. Even more so, one cannot think of being able to achieve that inner freedom that becomes *generativity for oneself*, for each student and for the entire social community (Vinciguerra, 2022).

It is never too late to get on the road and begin the long path of self-acceptance, because it is only from self-acceptance that one can begin to see life with other lenses and one can realize that it is not by attacking oneself that one repairs the mistakes made, but only by committing oneself to change what one does not like about oneself, that you would like it to be different.

Martin Buber writes: «The point of Archimedes from which I can raise the world is the transformation of myself» (Buber, 1948). There is no path of growth except starting from self-awareness but renouncing three possible degenerative attitudes: the tendency to victimization, the blaming of the other, the use of violence (direct or indirect) against the other to change him at will or to take revenge. This is the only educational path that can be followed towards freedom-from oneself and freedom-of-self, that is, it is the only path that can lead us to become free men and women, and which also becomes the *main path of generativity*.

4. The dynamism of generativity

Generativity is an alternative paradigm to the individualistic and narcissistic model of those who think they can realize themselves independently of the other, of those who must not and cannot ask anything of anyone, to enter into a relationship with the other if not for need and personal interest. It is the sad and, at the same time, rapacious ideal of taking for oneself, of hedonistic filling oneself and of dull stunning oneself without ever becoming capable of reaching existential fullness.

The generative dynamic, on the other hand, allows us to recognize that interdependence is a constitutive factor of our relational being: we are beings formed within a womb that has allowed us to be nourished and guarded by someone else and born by someone who gave birth to us and took care of us.

Generativity designates, therefore, a well-qualified relationship, and not a generic relationship. Not just any relationship is generative, nor are all relations under the aegis of the biological or educational always generative.

The generative action consists of four precise movements: *desire*, bring into the world, *take care*, let go (Giaccardi & Magatti, 2017). The first is *desire*, which is a lack that can never be filled, a movement of continuous transcendence that, in its generative being, becomes the desire to desire, to be desired and recognized. Desire is not only a reference to the scandal of perennial dissatisfaction, but also to the fruitfulness of generativity, to the existence of a horizon that is hope, future, vision².

The second movement, which is action, is *to bring into the world*. When we speak of generativity *we mean not only the biological possibility of generating a new life, but also the ontological possibility of a symbolic generativity*³. Generative dynamism is a *relational construct* that outlines an identity characterized by the ability to integrate in oneself, in a harmonious way, egoity and otherness, in an intergenerational dimension. Generative, for example, is an educator who helps his children to come to light, to be reborn in a maieutic sense and to believe in themselves again. Hannah Arendt writes that the experience of bringing into the world is essential for personal growth and freedom, because it involves a rupture of determinism, of causality, allowing us to «start something new», which makes us unconditional beings, capable of interrupting the already given, of escaping the implacable, the ordinary. The concept of the beginning and miracle of new life is well summarized in *Vita activa*, when the philosopher writes that «men, even if they must die, were not born to die, but to begin» (Arendt, 1958).

The third movement is *to take care*. It is not enough, in fact, to bring into the world to be generative, but it is necessary to know how to take care, invest time in something and in someone so that he finds the conditions and his

- 2 For an in-depth analysis of desire in a Lacanian and philosophical psychoanalytic key, respectively, see: M. Recalcati (2012). *Portraits of desire*. Milan: Raffaello Cortina, pp. 16-18; S. Petrosino (2019). *Desire. We are not children of the stars*. Milan: Life and Thought.
- 3 There may be, in fact, parents less (or not at all) generative than men and women who, despite not having biological children, continually give life or help to rediscover the meaning of life to the people they meet. It is one thing to be a parent, quite another to be a father or mother. It only takes a few seconds for man to become a parent; while to become a father or mother takes a lifetime.

personal motivations to exist. The *proprium* of educational work, in fact, is that of *cultivating* and preserving, which are the proper vocation of the human being and, in particular, of the teacher. According to Martin Heidegger, «the fundamental trait of living is caring» (Heidegger, 1954), and this happens *only when* the subjects are respected in their essence. This fact, adds the German philosopher, «can happen to the extent that mortals protect and care for the things that grow, and appropriately build those that do not grow by themselves» (Heidegger, 1954, p. 101). The human being, therefore, is called not only to guard but also to *cultivate*. In fact, the urgency of guarding should never neglect the invitation to cultivate (Petrosino, 2013).

The fourth movement is letting *go*, which is perhaps the most difficult action, without which the whole gestational and generative process risks being frustrated. Without this movement, care turns into possession, control, mutual dependence. The litmus test of generativity could be said that it is precisely letting go of the other and allowing him to grow independently, to increase his freedom and to make him discover his generative being. In this letting go of the other there is the handing over of the baton, that is, authorizing others to make all that has been sown bear fruit, in the way in which each one will be able to do. Without this loss and trust in the other, nothing new can be born.

5. Educational generativity and teaching quality

Educational generativity, within teaching, represents a work of continuous pro-creation, capable of reborn, of giving back to the world and of giving hope. It is essential that the teacher understands that when you take the wrong path all is not lost, because it is always possible to start again and start again, at any point of the journey and whatever age you are. It's never too late. But to start again it is important to think that you have the right to do it and giving yourself the right to start again undoubtedly changes the way you face and deal with difficult situations.

Generativity makes it possible to invent new paths to be followed so that students in difficulty find new and creative solutions. It also makes the teacher capable of changing strategies and methodologies, «going beyond a creativity oriented to solving the problem» (Dario, 2014). The teacher becomes generative when, through the formative action, he matures in the educating

the ability to see possibilities where before they could not emerge. Generative is that teacher capable of making his ideas live even outside of himself and of making values «timeless», after having made them sift through restlessness, storms and crises (Fabbri, 2019; Madrussan, 2017). Becoming generative, in fact, it is essential to learn and, consequently, teach students to stay in crises, which surely tell us something about us and our needs if we know how to listen to them, without covering them with excuses or technological hyperactivism. Maurizio Fabbri writes that «the risk is to ontologize the experience of discomfort [...] ascribing it to the fundamental and indispensable condition of the human: in doing so, the discomfort itself ceases to act as a symptom, fails to refer to something else and becomes destiny, and the action of care of those (educators, therapists or the subjects themselves who live it in the first person) are called to deal with it appears vain, destined to check» (Fabbri, 2020, p. 4).

Finally, becoming generative teachers means always leaving open a space for dissent, in which the identity of every boy and girl takes shape.

Doing all this it is good to equip oneself with a good dose of hope, which is one of the most important dimensions of the life of every human being. And perhaps it is so important that we can disprove the saying «as long as there is life, there is hope», because there can be life but there can be no hope. Rather, the opposite is true: «as long as there is hope, there is life», because it is hope that keeps life standing, guards it, protects it, encourages it and sustains it.

Hope impels us to go further, to wait, to trust, to start again, to believe in a new day, in a new goal, in a new sense. Hope is not of the strong, nor of those who have everything, but of the fragile, of seekers of meaning, of all those who set out on a journey. It is not an illusion or even a crossing of arms and handing over the reins of one's life to an Absolute who takes care of it. It is rather a profound reality not founded on reason, which goes beyond and goes beyond simple human reason to bet on the future and on the new generations in conditions of uncertainty and, by virtue of this, it is heroic because it pushes us to act and to continue to believe in life and in young people despite everything.

In a time like ours in which we are influenced by promises that are often illusory and in which principles and institutions have lost more and more value and authority, we are convinced that it is more necessary than ever that schools and teaching can continue to be a garrison of civilization and a real

educational resource, capable of taking care of and worrying about the human formation of the new generations. This is not just about technically competent people in particular specialist fields. We need teachers who know how to be humanly mature and credible people, consistent and courageous witnesses always in research, who stimulate an open and balanced dialogue. These are the teachers capable really of care, who know how to exert generative force and attractiveness on the students, welcoming and even demanding people who raise the level of teaching.

What must be implemented, therefore, is a change of perspective on the training of the teacher and on the quality of teaching, so that the awareness according to which the true purpose of educating is always to generate matures.

Bibliography / Bibliografía

- Abrami, P. C., d'Apollonia, S., & Cohen, P. A. (1990). The validity of student ratings of instruction: what we know and what we don't. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 219-232.
- Al Ansari A., Rushdi Arekat M., & Salem A. H. (2018). Validating the modified system for evaluation of teaching qualities: a teaching quality assessment instrument. *Advances in Medical Education and Practice, 9*, 881-886.
- Aldeman C. The teacher evaluation revamp, in hindsight: what the Obama administration's signature reform got wrong. *Education Next, 17*(2), 60-68.
- Alhija, F. N. A. (2017). Teaching in higher education: good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation, 54*, 4-12.
- Álvarez de Zayas, C. (20057). *Didáctica de la educación superior*. La Habana: Fondo Editorial - FACHSE, UNRPG.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Andersen, K, & Miller, E. D. (1997). Gender and student evaluations of teaching. *PS: Political Science and Politics, 30*(2), 216-219.
- Ang, L., & Breyer, Y. A., & Pitt, J. (2018). Course recommendation as a construct in student evaluations: will students recommend your course?. *Studies in Higher Education, 43*(6), 944-959.
- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(5), 441-464.
- Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education, 14*(4), 441-454.
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Asikainen, H., & Gijbels, D. (2017). Do Students Develop Towards More Deep Approaches to Learning During Studies? A Systematic Review on the Development of Students' Deep and Surface Approaches to Learning in Higher Education. *Educational Psychology Review, 29*(2), 1-30.

- Azma, F. (2011). The Quality Indicators of Information Technology in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30(9), 2535-2537.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Bamber, V., Trowler, P. R., Saunders, M., & Knight, P. (2009). *Enhancing learning, teaching, assessment and curriculum in higher education: theory, cases, practices*. New York: Open University Press.
- Barani, G., Azma, F., & Seyye, S. (2011). Quality Indicators of Hidden Curriculum in Centers of Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1657-1661.
- Barczyk, C. C., & Duncan, D. G. (2011). Social networking media as a tool for teaching business administration courses. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(17), 267-276.
- Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Basow, S., Codos, S., & Martin, J. (2013). The effects of professors' race and gender on student evaluations and performance. *College Student Journal*, 47(2), 352-363
- Bauer, K. W., & Bennett, J. S. (2003). Alumni perceptions used to assess undergraduate research experience. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 210-230.
- Bauer, M., & Henkel, M. M. (1997). Responses of Academe to Quality Reforms in Higher Education: A Comparative Study of England and Sweden. *Tertiary Education and Management*, 3(3), 211-228.
- Baytur, B. & Razi, S. (2015). The characteristics of effective EFL teachers from the perspective of Turkish EFL learners. *International Journal of Human Behavioral Science*, 1(2), 1-9.
- Bedgood, R. E., & Donovan, J. D. (2012). University performance evaluations: what are we really measuring? *Studies in Higher Education*, 37(7), 825-842.
- Beran, T. N., & Rokosh, J. L. (2009). Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction. *Instructional Science*, 37(2), 171-184.
- Berridge, D. (2017). The education of children, in care: agency and resilience. *Children and Youth Services Review*, 77(C), 86-93.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Biggs, J. B. (1993). From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12(1), 73-85.
- Bini, M., & Masserini, L. (2016). Students' satisfaction and teaching efficiency of university offer. *Social Indicators Research*, 129(2), 847-862.
- Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
- Blair, E., & Noel, K. V. (2014). Improving higher education practice through student evaluation systems: is the student voice being heard?. *Assessment &*

- Evaluation in Higher Education*, 39(7), 879-894.
- Boatright-Horowitz, S. L., & Soeung, S. (2009). Teaching white privilege to white students can mean saying good-bye to positive student evaluations. *American Psychologist*, 64(6), 574-575.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Braga, M., Paccagnella, M., & Pellizzari, M. (2014). Evaluating students' evaluations of professors. *Economics of Education Review*, 41(C), 71-88.
- Brockbank, A., & McGill, I. ([1998]2007). *Facilitating in reflective learning in higher education*. Bristol: Taylor & Francis.
- Brockerhoff, L., Huisman, J., & Laufer, M. (2015). *Quality in Higher Education: A literature review*. Belgium: Centre for Higher Education Governance, Ghent University.
- Buller, J. L. (2013). *Best practices in faculty evaluation: a practical guide for academic leaders*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bulotaitė, L., Pociūtė, B., Bliumas, R., & Dovydaitytė, M. (2012). Socialinių mokslų studentų psichologinės gerovės, patiriamo streso ir subjektyvaus sveikatos vertinimo sąsajos. *Visuomenės sveikata*, 3(58), 85-92.
- Cadez, S., Dimovski, V., & Zaman Groff, M. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1455-1473.
- Campbell, S. L., & Ronfeldt, M. (2018). Observational evaluation of teachers: measuring more than we bargained for?. *American Educational Research Journal*, 55(6), 1233-1267.
- Cashmore, A., Cane, C., & Cane, R. (2013). Rebalancing promotion in the HE sector: is teaching excellence being rewarded?. *Genetics Education Networking for Innovation and Excellence: the UK's Centre for Excellence in Teaching and Learning in Genetics (GENIE CETL)*. University of Leicester. The Higher Education Academy.
- Castilla, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *Revista de Educación en Contabilidad. Finanzas y Administración de Empresas*, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3965502>.
- Catano, V. M., & Harvey, S. (2011). Student perception of teaching effectiveness: development and validation of the evaluation of teaching competencies scale (ETCS). *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36(6), 701-717.
- Chalmers, D. (2008). *Indicators of university teaching and learning quality*. Sydney, NSW: Australian Learning and Teaching Council.

- Chalmers, D. (2011). Progress and challenges to the recognition and reward of the scholarship of teaching in higher education. *Higher Education Research and Development*, 30(1), 25-38.
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1), 1-28.
- Cheng, B., Fan, C., Fu, H., Huang, J., Chen, H., & Luo, X. (2022). Measuring and computing cognitive statuses of construction workers based on electroencephalogram: a critical review. *IEEE Transactions on Computational Social Systems*, 9(6), 1644-1659.
- Cheng, B., Huang, J., Li, J., Chen, S., & Chen, H. (2022). Improving contractors' participation of resource utilization in construction and demolition waste through government incentives and punishments. *Environmental Management*, 70, 666-680.
- Cheng, B., Lu, K., Li, J., Chen, H., Luo, X., & Shafique, M. (2022). Comprehensive assessment of embodied environmental impacts of buildings using normalized environmental impact factors. *Journal of Cleaner Production*, 334, 130083.
- Chua, C. (2004). Perception of Quality in Higher Education. *Proceedings of the Australian Universities Quality Forum*. AUQA Occasional Publication.
- Clayson, D. E. (2018). Student evaluation of teaching and matters of reliability. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(4), 666-681.
- Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812-823.
- Commission European (2022, 13 10). *European Education Area. Preluat de pe Higher education initiatives*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/about-higher-education>.
- Consiliul Europei (2007). *Responsabilitatea publică pentru învățământ superior și cercetare*. Recomandarea 6.
- Cook-Sather, A. (2013). Catalyzing Multiple Forms of Engagement through Student-Faculty Partnerships Exploring Teaching and Learning. In E. Dunne & D. Owen (Eds.), *The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education* (pp.549-565). Bingley, UK: Emerald Publishing Group.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: a guide for faculty*. San Francisco: Jossey Bass.
- Copeland, R. (2017). Understanding the United Kingdom's Teaching Excellence Framework and its implications. *Journal of Higher Education*, 1, 35-55.
- Council of Europe (2007). *Public accountability for higher education and research. Recommendation 6*.
- Council of the European Union (2011). *Council conclusions on the modernisation of higher education*. 3128th Education, Youth, Culture and Sport Council mee-

- ting Brussels, 28 and 29 November 2011. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126375.pdf.
- Cowan, J. (2006). *On becoming an innovative university teacher*. Maidenhead: Open University Press.
- Cristea, S. (2008). Calitatea în educație/educația de calitate, (Quality in education/quality education), *Didactica Pro*, 4-5(50-51), 107-112.
- Dabbagh, N., & Blijd, C. W. (2010). Students' perceptions of their learning experiences in an authentic instructional design context. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 4(1), 6-29.
- Darwin, S. (2017). What contemporary work are student ratings actually doing in higher education?. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 13-21.
- Davidson, C. N. (2017). *The New Education: How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World In Flux*. New York: Basic Books.
- De Wever, B., Hämäläinen, R., Voet, M., & Gielen, M. (2015). A wiki task for first-year university students: The effect of scripting students' collaboration. *The Internet and Higher Education*, 25, 37-44.
- Demiral-Uzan, M. (2015). Instructional design students' design judgment in action. *Performance Improvement Quarterly*, 28(3), 7-23.
- Diamantis G. V., & Benos, V. K. (2007). Measuring student satisfaction with their studies in an International and European Studies department. *Operational Research. An International Journal*, 7(1), 47-59.
- Dogaru, M. (2011). *Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban. Calitate în educație (Modulul 6)*. București. <http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducatinale/Modul%206%20Calitate%20in%20educatie.pdf>.
- Dogaru-Ulieru, V., Drăghicescu, L. M., Petrescu, A. M., Stăncescu, I. (2008). Metacognition and learning styles. Proceedings of 5th IASME/WSEAS International Conference on Engineering Education, Heraklion, Greece, 22-24 iulie 2008, *New Aspects of Engineering Education*, Book Series: *Mathematics and Computers in Science and Engineering*. <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2008/crete/education/education04.pdf>.
- Dong, Q. W., Wang, S. M., Han, F. J., & Zhang, R. D. (2019). Innovative research and practice of teachers teaching quality evaluation under the guidance of innovation and entrepreneurship. *Procedia Computer Science*, 154, 770-776.
- Drăghicescu, L. M., Stăncescu, I., & Petrescu, A. M. A. (2019). The Reflective Practice - an Intrinsic Dimension of the Educational Demarche. In C. Ignătescu (ed.), *11th LUMEN International Scientific Conference Communicative Action & Transdisciplinarity in the Ethical Society | CATES 2018 | 23-24 November 2018 | Târgoviste, Romania* (pp. 115-126). Iasi, Romania: LUMEN Proceedings. <https://doi.org/10.18662/lumproc.104>.
- Drăghicescu, L., & Mihai (Stăncescu), I. (2007). Calitatea învățării – indicator al

- calității academice [The quality of learning - indicator of academic quality]. În *Strategii de asigurare și evaluare a calității în învățământ [Strategies for quality assurance and evaluation in education]*. București: Editura ASE.
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Bott, E. M. (2012). Calling and Life Satisfaction Among Undergraduate Students: Investigating Mediators and Moderators. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 469-447.
- Dukhan, Sh. Cameron, A., & Brenner, E.A (2011). The Influence of Differences in Social and Cultural Capital on Students' Expectations of Achievement, on their Performance, and on their Learning Practices in the First Year at University. *Priega per internetq*. https://www.researchgate.net/profile/Shalini_Dukhan/publication/272162852_The_Influence_of_Differences_in_Social_and_Cultural_Capital_on_Students%27_Expectations_of_Achievement_on_their_Performance_and_on_their_Learning_Practices_in_the_First_Year_at_University/links/56b9889208ae9d9ac67dd51e/The-Influence-of-Differences-in-Social-and-Cultural-Capital-on-Students-Expectations-of-Achievement-on-their-Performance-and-on-their-Learning-Practices-in-the-First-Year-at-University.pdf.
- Dunkin, M., & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Dzvapatsva, G. P., Mitrovic, Z., & Dietrich, A. D. (2014). Use of social media platforms for improving academic performance at Further Education and Training Colleges. *South African Journal of Information Management*, 16(1), 1-7.
- Eddy, S. L., & Hogan, K. A. (2014). Getting under the Hood: How and for Whom Does Increasing Course Structurework? *CBE - Life Sciences Education*, 13(3), 453-468.
- Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 95-106.
- EHEA Ministerial Conference (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010, available at http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/BudapestVienna_Declaration_598640.pdf
- Ekebergh, M. (2007). Lifeworld... based reflection and learning: a contribution to the reflective practice in nursing and nursing education. *Reflective Practice*, 8(3), 331-343.
- Ellert, J. (2009). *CEEMAN Conference Proceedings; Bled: 7-9. Bled: CEEMAN - Central and East European Management Development Association*. (Sep 2009). <https://search.proquest.com/openview/8e146c02881e484207782fe3439d7971/1?pq-origsite=gscholar&cbl=136131>.
- Elton, L. (1998). Dimensions of Excellence in University Teaching. *International Journal for Academic Development*, 3(1), 3-11.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, with Implications for Teacher Education. *Educational*

- Psychologist*, 36(2), 103-112.
- ENQA, ESU, EUA, & EURASHE (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels: ENQA.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- European Commission (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee (COM/2017/0247 final)*. Brussels: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247>.
- European Commission (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European education area by 2025*. Brussels: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:52020DC0625>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fe152b6-5efe-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en>.
- European Universities Association (EUA) (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006*. Brussels: EUA. <https://eua.eu/resources/publications/656:quality-culture-in-european-universities-a-bottom-up-approach.html>.
- European University Association (2021). *Universities without walls. A vision for 2030*. Brussels: EUA. <https://www.eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20a%20vision%20for%202030.pdf>.
- Falch, F., Iversen, J., Nyhus, O., & Strøm, B. (2022). Quality measures in higher education: Norwegian evidence. *Economics of Education Review*, 87(C), 102235.
- Feldman, K. A. (1989). The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the Synthesis of data from multisection validity studies. *Research in Higher Education*, 30(6), 583-645.
- Filius, R. M., de Kleijn, R. A., Uijl, S. G., Prins, F. J., Rijen, H. V., & Grobbee, D. E. (2018). Promoting deep learning through online feedback in SPOCs. *Frontline Learning Research*, 6(2), 92-113.
- Finally-Neumann, E. (1994). Course work characteristics and students' satisfaction with instruction. *Journal of Instructional Psychology*, 21(1), 14-22.
- Flodén, J. (2017). The impact of student feedback on teaching in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1054-1068.
- Flores, M. A., & Derrington, M. L. (2017). School principals' views of teacher evaluation policy: lessons learned from two empirical studies. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 416-431.

- Ford T. G., Van Sickle, M. E., & Clark, L. V., Fazio-Brunson, M., & Schween, D. C. (2017). Teacher self-efficacy, professional commitment, and high-stakes teacher evaluation policy in Louisiana. *Educational Policy*, 31(2), 202-248.
- Freeman S., Eddy S. L., McDonough M., Smith M. K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 111(23), 8410–8415.
- Frisby, B. N., Berger, E., Burchett, M., Herovic, E., & Strawser, M. G. (2014). Participation apprehensive students: The influence of face support and instructor-student rapport on classroom participation. *Communication Education*, 63(2), 105-123.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2003). *A handbook for teaching & learning in higher education*. London: Kogan Page Limited.
- Gaižauskaitė, I. Ir, & Mikėnė, S. (2014). *Socialinių tyrimų metodai: apklausa*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Gilmour, A. F., Majeika, C. E., Sheaffer, A. W., & Wehby, J. H. (2019). The coverage of classroom management in teacher evaluation rubrics. *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 161-174.
- Government Decision no. 915 of 14.10.2017 amending the Annex to Government Decision no. 1418/2006 approving the external evaluation methodology, standards, reference standards and the list of performance indicators of the Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education, published in the Official Gazette no. 25 of 11.01.2018.
- Grigorieva, E., Olegovna, K., Pushkareva, T., & Scherbakova, A. (2022). University graduates' satisfaction with the quality of education: specifics of assessment methods. *Apuntes Universitarios*, 12(2), 265-282.
- Grimes, A., Medway, D., Foos, A., & Goatman, A. (2016). Impact bias in student evaluations of higher education. *Studies in Higher Education*, 42(6), 945-962.
- Grissom, J. A., & Bartanen, B. (2019). Strategic retention: principal effectiveness and teacher turnover in multiple-measure teacher evaluation systems. *American Educational Research Journal*, 56(2), 514-555.
- Guang-Hua, Y., & Wang, S.-Y. (2019). Research on university evaluation of teaching quality based on data driven. *Proceedings of the 2019 3rd International Workshop on Education, Big Data and Information Technology*, October 2019. Istanbul, Turkey.
- Guilbault, M. (2016). Students as customers in higher education: reframing the debate. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(2), 132-142.
- Gunn, B. (1995). The paradigm shift in university management. *International Journal of Educational Management*, 9(1), 28-40.
- Haman, J., Donald, J., & Birt, J. (2010). Expectations and Perceptions of Overseas

- Students in a Post-graduate Corporate Accounting Subject: A Research Note. *Accounting Education*, 19(6), 619-631.
- Hammer, R., Peer, E., & Babad, E. (2018). Faculty attitudes about student evaluations and their relations to self-image as teacher. *Social Psychology of Education*, 21(3), 517-537.
- Hammonds, F., Mariano, G. J., Ammons, G., & Chambers, S. (2017). Student evaluations of teaching: improving teaching quality in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 21(1), 26-33.
- Harrington, C. (2018). *Student success in college: Doing what works!* Boston, MA: Cengage Learning.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 8-35.
- Harvey, L., & Knight, P., T. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham, Society for Research into Higher Education. Maidenhead: Open University Press.
- Haseena, V. A., & Mohammed, A. P. (2015). Aspects of Quality in Education for the Improvement of Educational Scenario. *Journal of Education and Practice*, 6(4), 100-105.
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching—A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Havtun, H., & Hjelm, N. (2019). En undersökning av vad de studenter som inte fyller i kursenkäten tycker om kursen [An investigation of what students who didn't complete the course evaluation think of the course]. *Presented at the 7th Development Conference for Swedish Engineering Education*, Lulea Technical University.
- Henard, F., & Leprince-Ringuet, S. (2008). *The path to quality teaching in higher education*. Paris: OCED Publication.
- Henderson, C., Beach, A., & Finkelstein, H. (2011). Facilitating change in undergraduate stem instructional practices: an analytic review of the literature. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(8), 952-984.
- Hendry, G. D., Lyon, P. M., & Henderson-Smart, C. (2007). Teachers' approaches to teaching and responses to student evaluation in a problem-based medical program. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 143-157.
- Higaki, T., Nakamura, Y., Zhou, J., Yu, Z., Nemoto, T., Tatsugami, F., & Awai, K. (2020). Deep learning reconstruction at CT: phantom study of the image characteristics. *Academic Radiology*, 27(1), 82-87.
- Hotărârea Guvernului nr. 915 din 14.10.2017 privind modificarea anexei la Hotărârea Guvernului nr. 1.418/2006 pentru aprobarea Metodologiei de evaluare externă, a standardelor, a standardelor de referință și a listei indicatorilor de performanță a Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior, publicată în Monitorul Oficial nr. 25 din 11.01.2018.
- Hou, Y. W., Lee, C. W., & Gunzenhauser, M. G. (2017). Student evaluation of tea-

- ching as a disciplinary mechanism: a foucauldian analysis. *The Review of Higher Education*, 40(3), 325-352.
- Huang, N. (2017). Analysis and design of University teaching evaluation system based on JSP platform. *International Journal of Education and Management Engineering*, 7(3), 43-50.
- Husain, S. A., & Hossain, S. S. (2016). Determinants of education quality: what makes students' perception different? *Open Review of Educational Research*, 3(1), 52-67.
- Huston, T. A. (2006). Race and gender bias in higher education: could faculty course evaluations impede further progress toward parity. *Seattle Journal of Social Justice*, 4(2), 591-611
- Ilie, L. (2019). Excelența în predare. Exemple de bune practici [Excellence in teaching. Examples of good practices]. În Crețu, D.M. (coord.). *Predarea și învățare în învățământul superior: aspecte teoretice și practice [Teaching and learning in higher education: theoretical and practical aspects]*. București: Editura Universitară.
- Imbernón, F., Carnicero, P., Silva, P., Cruz, L., Prats, M., Guzmán, C., & González. J. J. (2008). *Análisis y propuestas de competencias docentes universitarias para el desarrollo del aprendizaje significativo del alumnado a través del e-learning y el b-learning en el marco del EEES*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Programa de Estudio y Análisis. (EA2007-0049).
- Ingvarson, L., Beavis, A., & Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: Implications for accreditation policy 1. *European Journal of Teacher Education*, 30(4), 351-381.
- Ionescu, M. (1997). Pedagogia învățământului superior în fața unor noi solicitări [Higher education pedagogy facing new demands]. În Neculau, A. (coord.). *Câmpul universitar și actorii săi [The university field and its actors]*. Iași: Polirom.
- Isani, U. A. G., & Virk, M. L. (2005). *Higher Education in Pakistan. Historical and Futuristic Perspective*. Islamabad: National Book Foundation.
- Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 203-214.
- Kell, J. H., & Motowidlo, S. J. (2012). Deconstructing Organizational Commitment: Associations Among Its Affective and Cognitive Components, Personality Antecedents, and Behavioral Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(1), 213-251.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kember, D., & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *The Journal of Higher Education*, 65(1), 58-74.
- Kember, D., & Kwan-Por, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their

- relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469-290.
- 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.
- Khojastemehr, R., & Takrimi, A. (2009). Characteristics of effective teachers: Perceptions of the English teachers. *Journal of Education & Psychology*, 3(2), 53-66.
- Kottmann, A., Huisman, J., Brockerhoff, L., Cremonini, L., & Mampaey, J. (2016). *How can one create a culture for quality enhancement?* Final report. Enschede: Center for Higher Education Policies
- Krause, K.-L. (2012). Addressing the Wicked Problem of Quality in Higher Education: Theoretical Approaches and Implications. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 285-297.
- Kriewaldt, J., Walker, R., Morey, V., & Chad, M. (2021). Activating and reinforcing graduates' capabilities: early lessons learned from a teaching performance assessment. *Australian Educational Researcher*, 48(1), 1-16.
- Kundu, G. K. (2017). Quality in Higher Education from Different Perspectives: a Literature Review. *International Journal for Quality Research*, 11(1), 17-34.
- Kwan, K. P. (1999). How fair are student ratings in assessing the teaching performance of university teachers? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(2), 181-195.
- Law no. 87 of 13.04.2006 approving the Government Emergency Ordinance no. 75/2005 on ensuring the quality of education.
- Lietuvos švietimas skaičiai (2016). *Prieiga per internetą*. https://www.mosta.lt/images/leidiniai/Lietuvos_svietimas_skaiciai_2016_Studijos.pdf.
- Lin, H., You, J., & Xu, T. (2021). Evaluation of online teaching quality: an extended linguistic MAGDM framework based on risk preferences and unknown weight information. *Symmetry*, 13(2), 192.
- Linse, A. R. (2017). Interpreting and using student ratings data: guidance for faculty serving as administrators and on evaluation committees. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 94-106.
- lsson, T., & Roxå, T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 40-61.
- Madaus, G, Stufflebeam, D., & Kellaghan, T. (Eds.) (20002). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Major, C. H., Harris, M. S., & Zakrajsek, T. D. (2016). *Teaching for learning: 101 intentionally designed activities to put students on the path to success*. New York, NY: Routledge.

- Malinin, L. H., Williams, A., Leigh, K. (2016). The psycho-spatial dynamics of workplace designs for creative disruption. In R. De Filippi, A. Rieple & P. Wikström (Eds.), *International Perspectives on Business Innovation and Disruption in Design*. Northampton: Edward Elgar.
- Marsh, H. W. (1980). The influence of student, course, and instructor characteristics in evaluations of university teaching. *American Educational Research Journal*, 17(2), 219-237.
- Marsh, H. W., & Cheng, J. (2008). *National student survey of teaching in UK universities: dimensionality, multilevel structure, and differentiation at the level of university and discipline (preliminary results)*. New York: Higher Education Academy.
- Matei, L., Háj, C. M., & Alexe, D. (2015). Student Centred Learning: Translating Trans-National Commitments into Institutional Realities. The Romanian Experience. In A. Curaj, L. Deca, E. Egron-Polak & J. Salmi (Eds.), *Higher Education Reforms in Romania* (pp. 105-127). Dordrecht: Springer Publishing.
- McCune, V., & Hounsell, D. (2005). The development of students' ways of thinking and practising in three final-year biology courses. *Higher Education*, 49(3), 255-289.
- Menkhoff, T., Chay, Y. W., Bengtsson, M L., Woodard, C. J., & Gan, B. (2014). Incorporating microblogging ("tweeting") in higher education: lessons learnt in a Knowledge Management Course. *Computers in Human Behavior*, 51, 1295-1302. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756321400681>
- Mewburn, I. (2012). Lost in translation: Reconsidering reflective practice and design studio pedagogy. *Arts and Humanities in Higher Education*, 11(4), 363-379.
- Michavila, F., & Calvo, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Michavila, F., Ripollés, M., & Esteve, F. (2011). *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos.
- Ministerul educației (2020). *Raport privind starea învățământului superior din România. 2019.-2020* [Report on the state of higher education in Romania 2019-2020]. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/-2021/Transparenta/Stare%20invatamant/Raport_stare_invatamant_superior_R_O_2020_2021.pdf.
- Mittendorff, K. (2014). Leren reflecteren. In F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff, & F. Wijers (Eds.), *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mitzel, H. E. (1960). Teacher effectiveness. In C. W. Harris (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1481-1485). New York: Macmillan.
- Mohammaditabar, M., Bagheri, M. S., Yamini, M., & Rassaei, E. (2019). Iranian EFL teachers' perspectives of qualities of a good language teacher: Does educa-

- tional context make a difference?. *Cogent Education*, 6(1), 1651442.
- Mohammaditabar, M., Bagheri, M. S., Yamini, M., Rassaei, E., & Lu, X. (2019). Iranian EFL teachers' perspectives of qualities of a good language teacher: does educational context make a difference? *Cogent Education*, 6(1), 1-20.
- Moore, S., & Kuol, N. (2005). Students evaluating teachers: exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 57-73.
- Morgan, D. A., Sneed, J., & Swinney, L. (2003). Are student evaluations a valid measure of teaching effectiveness: perceptions of accounting faculty members and administrators. *Management Research News*, 26(7), 17-32.
- Murillo, F. J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Murphy, R. J., Gray, S. A., Straja, S. R., & Bogert, M. C. (2004). Student learning preferences and teaching implications: educational methodologies. *Journal of Dental Education*, 68(8), 859-866.
- Murray, H. G. (1991). Effective teaching behaviors in the classroom. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol.7, pp. 135-172). New York: Agathon Press.
- Murray, H. G. (1997). Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching?. *International Journal for Academic Development*, 2(1), 8-23.
- Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2)187-198.
- Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Madbouly, A. I., Khedra, A. M., & Fayoumi, A. G. (2017). Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard. *Studies in Higher Education*, 42(1), 23-46.
- Nushi, M., Momeni, A., & Roshanbin, M. (2022). Characteristics of an Effective University Professor From Students' Perspective: Are the Qualities Changing?. *Frontiers in Education*, 7, 1-12.
- Nuzzaci, A. (2023). Il progetto QUALITI: il profilo didattico del docente universitario. In A. Lotti, F. Bracco, M. M. Carnasciali, G. Crea, S. Garbarino, M. Rossi, M. Rui & E. Scellato, *Faculty Development. La via italiana*. Genova: Genova University Press – Università degli Studi di Genova.
- Nuzzaci, A. (2023). *Methodological-Didactics Guidelines for the "Learning/Teaching Focused Teacher" – OER (IO3). QUALITI - Didactic QUALity Assessment for Innovation of Teaching and Learning Improvement* (2019-1-IT02-KA203-063157). Final Report. Lecce: Pensa MultiMedia s.r.l.
- Nuzzaci, A. (2023). *Teaching Quality Indicators Framework - TQIF (IO1). QUALITI - Didactic QUALity Assessment for Innovation of Teaching and Learning Improvement* (2019-1-IT02-KA203-063157). Final Report. Lecce: Pensa MultiMedia s.r.l.

- Nuzzaci, A. (2023). *University Teacher Profile Learning/Teaching Focused – TPLTF (IO2). QUALITI - Didactic QUALity Assessment for Innovation of Teaching and Learning Improvement* (2019-1-IT02-KA203-063157). Final Report. Lecce: Pensa MultiMedia s.r.l.
- Nuzzaci, A., & Bandiera, P. (2018). *Il Progetto MOIDA - Metodologie, Orientamenti e Interpretazioni per una Didattica Attiva, Oggettuale e Strategicamente Integrata*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci, A., & Grange T. (a cura di) (2009). *Qualità, ricerca, didattica. Quale sistema europeo per l'istruzione superiore?* Milano: FrancoAngeli.
- Nuzzaci, A., & Murdaca, A. (2023). QUALITI Project: the didactic profile of the university professor between methodological skills and technological skills. In F. Peluso Cassese (a cura di), *REN. Research on Educational Neuroscience 2023* (pp. 27-29). Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Nuzzaci, A., Ercole, L., Marcozzi, I., & Spetia, L. (2021). Quality Project: Didactic Quality Assessment for Innovation of Teaching and Improvement of Learning. *Scuola Democratica, 2nd International Conference Reinventing Education, 3-5 June 2021. Panel E.13* (Vol. 3, pp. 545-555). Faculty Development, Scholarship and Professionalism in Teaching: Challenges and Perspectives for Higher Education. Roma: Associazione “Per Scuola Democratica”.
- O’Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software?* Sebastopol: O’Reilly Media.
- O’Donovan, B. (2017). How student beliefs about knowledge and knowing influence their satisfaction with assessment and feedback. *Higher Education, 74*(4), 617-633.
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Perspectives des politiques de l’éducation 2015: Les réformes en marche*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Olsson, T., & Roxå, T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of annorganization. *European Journal of Higher Education, 3*(1), 40-61.
- Olsson, T., Winka, K., Førland, O., & Roxå, T. (2018). *Implementation of reward systems for excellence in university teaching: critical aspects from a Nordic perspective. Higher Education Close-Up*. Cape Town: RSA.
- Ordonanță de Urgență nr. 75/12 iulie 2005 privind asigurarea calității educației, publicat în Monitorul Oficial nr. 642/20 iulie 2005, <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/63367> <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/quality-assurance>
- Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children:

- environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88-94.
- Palermo, C., & Thomson, M. M. (2018). Teacher implementation of self-regulated strategy development with an automated writing evaluation system: effects on the argumentative writing performance of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 255-270.
- Pan, G., Shankararaman, V., Koh, K., & Gan, S. (2021). Students' evaluation of teaching in the project-based learning programme: an instrument and a development process. *International Journal of Management in Education*, 19(2), 100501,
- Pauffer, N. A., & Sloat, E. F. (2020). Using standards to evaluate accountability policy in context: school administrator and teacher perceptions of a teacher evaluation system. *Studies In Educational Evaluation*, 64, 100806.
- Perrenoud, P. (2005). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. In J. Carreras & P. Perrenoud (Eds.), *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari* (pp. 8-25). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE). Universitat de Barcelona.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2014). Qualitative Variation in Approaches to University Teaching and Learning in Large First-Year Classes. *Higher Education*, 67(6), 783-795.
- Pukelis, K. (2009). Gebėjimas, kompetencija, mokymosi/studijų rezultatas, kvalifikacija ir kompetentingumas: teorinė dimensija. Aukštojo mokslo kokybė / *The Quality of Higher Education*, 6(12), 15-22.
- Pukelyte, R. (2010). Universitetinių studijų kaip paslaugos kokybės vertinimas: dimensijos ir kriterijai. Aukštojo mokslo kokybė / *The Quality of Higher Education*, 7(14), 155-175.
- Qian, Y., Chen, S., Li, J., Ren, Q., Zhu, J., Yuan, R., & Su, H. (2020). A decision-making model using machine learning for improving dispatching efficiency in Chengdu Shuangliu Airport. *Complexity*, 8, 1-16.
- Rahman, M. (2013). Quality Higher Education and Students' Perception: A Study on Private Universities of Bangladesh. *Global Disclosure of Economics and Business*, 2(1) 9-19.
- Ramazani, M. (2014). Mismatches in beliefs between teachers and students, and characteristics of effective English teacher: An Iranian context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1518-1527.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.
- Ramsden, P. (2005). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

- Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 368-383.
- Reavill, L. R. P. (1998). Quality assessment, total quality management and the stakeholders in the UK higher education system. *Managing Service Quality: An International Journal*, 8(1), 55-63.
- Robbins, P., & Aydede, M. (2009). A short primer on situated cognition. P. Robbins, M. Aydede (Eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition* (pp. 3-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., & Witty, J. V. (2010). Findings on Facebook in higher education: a comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 134-140.
- Rooij, R., & Frank, A. (2016). Educating spatial planners for the age of co-creation: The need to risk community, science and practice involvement in planning programmes and curricula. *Planning, Practice & Research*, 31(5), 473-485.
- Royal, K. (2017). A guide for making valid interpretations of student evaluation of teaching (SET) results. *Journal of Veterinary Medical Education*, 44(2), 316-322.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-16.
- Sanchez, O., Espinosa, E., & Avila, C. (2022). Education for sustainable development in the vision of university professors in Mexico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado- Rifop*, 98, 255-278.
- Sarivan, L., & Singer, M. (2006). Un curriculum centrat pe competențe pentru formarea inițială a profesorilor: de la deziderat la realitate [A competences - centered curriculum for initial teacher education: from desideratum to reality]. În Singer, M., Sarivan, L. (coord.), *Quo Vadis, Academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior [Quo Vadis, Academia? Milestones for a deep reform in higher education]*. București: Sigma.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: a Synthesis of the Literature'. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13.
- Schmelkin, L. P., Spencer, K. J., & Gellman, E. S. (1997). Faculty perspectives on course and teacher evaluations. *Research in Higher Education*, 38(5), 575-592.
- Schraw, G., & Dennison, S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Shakurnia, A. H., Mozaffari, A. R., & Karami, M. A. (2012). Comparison of teachers' attitude with high and low scores evaluation on the importance and use of student assessments. *Educational Research in Medical Sciences*, 1(1), 38-46.

- Shulman, L. S. (1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 25(6), 6-7.
- Shulman, L. S., & Hutchings, P. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spelt, E. J. H., Biemans, H., Tobi, H. Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review. *Journal Educational Psychology Review*, 21(4), 365-378.
- Spiel, C., Schwartzman, S., & Busemeyer, M. R., Cloete, N., Drori, G., Lassnigg, L., Schober, B., Schweisfurth, M., & Verma, S. (2018). The contribution of education to social progress. In International Panel on Social Progress (Ed.), *Rethinking Society for the 21st Century: Report of the International Panel for Social Progress* (pp. 753-778). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spooren, P., & Christiaens, W. (2017). I liked your course because I believe in (the power of) student evaluations of teaching (SET): students' perceptions of a teaching evaluation process and their relationship with SET scores. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 43-49.
- 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.
- Stăncescu, I. (2017). *Metacogniție și motivație în învățarea academică. Repere psihodidactice [Metacognition and motivation in academic learning. Psychodidactic guidelines]*. București: Editura Universitară.
- Stăncescu, I., Drăghicescu, L. M., Petrescu, A. M. A. (2018a). The reflective practice of the teacher - Why it is needed. *Journal of Pedagogy*, 1(66), 93-109.
- Stăncescu, I., Drăghicescu, L. M., & Petrescu, A. M. A. (2018b). Metacognition - A Premise for a Qualitative Academic Learning. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(3), 91-102.
- Stăncescu, I., Drăghicescu, L. M., Petrescu, A. M. A., & Gorghiu, G. (2019). Reflective practice in the context of teachers' continuous professional development. *Pro Edu. International Journal of Educational Sciences*, 1(1), 5-14.
- Stein, S. J., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L., & Kennedy, J. (2013). Tertiary teachers and student evaluations: never the twain shall meet?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 892-904.
- Stroebe, W. (2016). Why good teaching evaluations may reward bad teaching: on grade inflation and other unintended consequences of student evaluations. *Perspectives on Psychological Science*, 11(6), 800-816.
- Stronge, J. H. (20183). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. V. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Sütőová, A., Markulik, S., & Šolc, M. (2014). Quality in Contemporary University

- Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 703-707.
- Szapkiw, A., & Szapkiw, M. (2011). Engaging higher education students through tweeting. In S. Barton, J. Hedberg, & K. Suzuki (Eds.), *Proceedings of Global Learn Asia Pacific* (pp. 360-364). Melbourne: Global Learn Asia Pacific.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996a). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77-87.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996b). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology review*, 16(4), 409-424.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2020). *Exploring university teaching and learning. Experience and context*. London: Palgrave Macmillan.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005b). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349-360.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Trigwell, K., Prosser, M., Martin, E., & Ramsden, P. (2005). University teachers' experiences of change in their understanding of the subject matter they have taught. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 251-264.
- Trowler, P. R. (2002). *Higher education policy and institutional change*. Buckingham; SRHE & Open University Press.
- Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221-240.
- Uceda, J. (2011). Un nuevo modelo educativo. In F. Michavila, M. Ripollés & F. Esteve (Eds.), *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos.
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: A qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 21(3), 321-347.
- Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22-42.
- Vaitkevičius, R., & ir Saudargienė, A. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Kaunas: VDU leidykla.

- Valentine, A., Belski, I., & Hamilton, M. (2017). Developing creativity and problem-solving skills of engineering students: a comparison of web-and pen-and-paper-based approaches. *European Journal of Engineering Education*, 42(6), 1309-1329.
- Valuckienė, J. (2012). Studijų, grindžiamų skirtingomis edukacinėmis paradigomis, kokybės vertinimo parametrai. *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje*, 3(1), 274-285.
- Wach, F. S., Karbach, J., Ruffing, St., Brünken, R., & Spinath, F. M. (2016). University Students' Satisfaction with their Academic Studies: Personality and Motivation Matter. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00055>.
- Walker, M. (2008). *Working with college students & student development theory primer*. October 11, 2018. <https://uncw.edu/studentaffairs/committees/pdc/-edresources.html>.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., & Groggaard, J. B. (2002). Student Satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195.
- Wong, W. Y., & Moni, K. (2014). Teachers' perceptions of and responses to student evaluation of teaching: purposes and uses in clinical education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(4), 397-411.
- Xu, X., Wang, Y., & Yu, S. (2018). Teaching performance evaluation in smart campus. *IEEE Access*, 6, 77754-77766
- Yao, Y., & Grady, M. L. (2005). How do faculty make formative use of student evaluation feedback? A multiple case study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(2) 107-126.
- Ye, J. (2020). Modeling of performance evaluation of educational information based on big data deep learning and cloud platform. *Journal of Intelligent and Fuzzy Systems*, 38(6), 7155-7165.
- Zaman, H. (1998). *Who Benefits and to What Extent? An Evaluation of BRAC's Micro-Credit Program*. Sussex: University of Sussex.
- Žekevičienė, A (2009). Aukštojo mokslo institucijų paslaugų kokybės tyrimai serqual metodu. *Economics & Management*, 14, 1107-1113.
- Zhang, L. F. (2009). From conceptions of effective teachers to styles of teaching: Implications for higher education. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 113-118.
- Zhang, O., & Watkins, D. (2007). Conceptions of a good tertiary EFL teacher in China. *TESOL Quarterly*, 41(4), 781-790.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Szczecińska
Szkoła Wyższa



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELL'AQUILA



SIUOLAIKINIŲ DIDAKTIKŲ CENTRAS
MODERN DIDACTICS CENTRE



Vilnius
University

Coordinator

Antonella Nuzzaci

University of L'Aquila | antonella.nuzzaci@univaq.it

Administrative-managerial area

Marco Calabrese | marco.calabrese@univaq.it

Università degli Studi dell'Aquila

Antonella Nuzzaci

antonella.nuzzaci@univaq.it

Alessandra Continenza

alessandra.continenza@univaq.it

Liliana Ercole

liliana.ercole@univaq.it

Lucilla Spetia

lucilla.spetia@univaq.it

Universidad de Barcelona

Ilaria Bellatti ilaria3bellatti@ub.edu

Joaquín Prats Cuevas jprats@ub.edu

Jose Luis Medina Moya

jlmedina@ub.edu

Teresa Godall tgodall@ub.edu

Maria Mercedes Gracenea Zugarramurdi

gracenea@ub.edu

Francisco Imbérnon Muñoz fimbernon@ub.edu

Isidora Saez Rosenkranz

isidora.saez@ub.edu

Carina Rey Martín carina.rey@ub.edu

Concepción Fuentes Moreno

conchafuentes@ub.edu

Vilnius University

Inga Milisiūnaitė

inga.milisiunaite@cr.vu.lt

Viktorija Kamarza

viktorija.karmaza@cr.vu.lt

Siuolaikiniu Didaktiku Centras

Daiva Penkauskienė

daiva.penkauskienė@sdcentras.lt

Virgita Valinūaitė

virgita.valiunaite@sdcentras.lt

Jurgita Balaisienė

jurgita.balaisiene@sdcentras.lt

Universitatea Valahia Targoviste

Luminița Mihaela Drăghicescu

luminita.draghicescu@valahia.ro

Gabriel Gorghiu

gabriel.gorghiu@valahia.ro

Laura Monica Gorghiu

laura.gorghiu@valahia.ro

Ana-Maria Aurelia Petrescu

ana.petrescu@valahia.ro

Alina Gabriela Anghel

alina.anghel@valahia.ro

Ioana Stăncescu

ioana.stancescu@valahia.ro

Elena Ancuța Santi

elena.santi@valahia.ro

Szczecińska Szkoła Wyższa

Collegium Balticum

Barbara Popiel

b.popiel@cb.szczecin.pl

Natalia Burdzy

n.burdzy@cb.szczecin.pl

Ilmiolavoro srl

Iole Marcozzi

imarcozzi@ilmiofuturo.it

Fabrizio Coccetti


f.coccetti@il.ilmiofuturo.it

Matteo Paradisi

mparadisi@ilmiofuturo.it

Website:

<http://qualiti.univaq.it/>



Finito di stampare
OTTOBRE 2023
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce
www.pensamultimedia.it