



19  
June 2019

*Gaetano Domenici*

Editoriale / *Editorial*

Cinquecentesimo anniversario della morte  
di Leonardo da Vinci: da celebrazioni di rito, ad occasione  
per un nuovo sviluppo culturale del Paese 11  
*(The 500th Anniversary of Leonardo da Vinci's Death: from Ritual  
Celebration to Opportunity for New Cultural Development of the Country)*

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

*Frannia Aglaé Ponce-Zaragoza - María Teresa Fernández-Nistal*  
The Learning Potential Assessment-2 in Yaqui Native  
American Children 23  
*(La Learning Potential Assessment-2 nei bambini Yaqui nativi americani)*

*Laura García-Raga - Roser Grau Vidal*  
*Maria Carme Boqué Torremorell*  
School Mediation under the Spotlight: What Spanish  
Secondary Students Think of Mediation 41  
*(Mediazione scolastica sotto i riflettori: quali studenti secondari spagnoli  
pensano alla mediazione)*

- Marta De Angelis*  
Uno strumento per la valutazione degli insegnanti: Reflective Questionnaire for Teacher Self Appraisal (REQUEST) 61  
*(A Tool for Teacher Evaluation: Reflective Questionnaire for Teacher Self Appraisal – REQUEST)*
- Anna Salerni - Alessandro Vaccarelli*  
Supporting School Resilience: A Study on a Sample of Teachers after the 2016/2017 Seismic Events in Central Italy 83  
*(Sostenere la resilienza a scuola: una ricerca su un campione di insegnanti dopo gli eventi sismici 2016/2017 in Centro Italia)*
- Giovanni Moretti - Arianna Lodovica Morini*  
*Arianna Giuliani*  
Diventare lettori maturi e consapevoli: la validazione nel contesto italiano del Motivation for Reading Questionnaire 105  
*(Becoming Mature and Aware Readers: The Validation in the Italian Context of the Motivation for Reading Questionnaire)*
- Kai Schleutker - Valeria Caggiano - Fabiana Coluzzi*  
*Jose Luis Poza Luján*  
Soft Skills and European Labour Market: Interviews with Finnish and Italian Managers 123  
*(Soft skills e mercato del lavoro europeo: interviste condotte con manager finlandesi e italiani)*

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

- Mostafa H. Deldoost - Parviz Mohammadzadeh*  
*Mohammad Taghi Saeedi - Akram Akbari*  
The Cognitive Reflection Test and Numeracy as a Predictor of Students' Choice of Major in Undergraduate Programs 147  
*(Il test cognitivo di riflessione e l'abilità di calcolo come predittore della scelta degli studenti nei programmi universitari)*

<i>Elisa Cavicchiolo - Laura Girelli - Fabio Lucidi - Sara Manganelli Fabio Alivernini</i>	
The Classmates Social Isolation Questionnaire for Adolescents (CSIQ-A): Validation and Invariance across Immigrant Background, Gender and Socioeconomic Level	163
<i>(Il Classmates Social Isolation Questionnaire for Adolescents – CSIQ-A: validazione e invarianza rispetto al background migratorio, al genere e al livello socio-economico)</i>	
COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI, RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE	
COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS, REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS	
<i>Roberto Trincherò</i>	
Per un nuovo dibattito in campo educativo	177
<i>(For a New Debate in the Educational Field)</i>	
<i>Giovanni Moretti</i>	
8° Seminario Internazionale sulla Ricerca Empirica in Educazione: «Il contributo della ricerca educativa per lo sviluppo di un atteggiamento scientifico del docente»	185
<i>(8th International Seminar on Empirical Research in Education: «The Contribution of Educational Research to the Formation of the Scientific Attitude of the Teacher»)</i>	
<i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i>	199
Notiziario / News	
Author Guidelines	203



# Uno strumento per la valutazione degli insegnanti: Reflective Questionnaire for Teacher Self Appraisal (REQUEST)

Marta De Angelis

*Università degli Studi di Salerno - Department of Human, Philosophical and Educational Sciences (Italy)*

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2019-019-dean>

[mdeangelis@unisa.it](mailto:mdeangelis@unisa.it)

---

## A TOOL FOR TEACHER EVALUATION: REFLECTIVE QUESTIONNAIRE FOR TEACHER SELF APPRAISAL (REQUEST)

### ABSTRACT

*Over the last decades the issue concerning teachers' evaluation and their teaching is, in Italy and beyond, of significant relevance. For these reasons, there is a need to deepen the evaluation practices addressed to teachers, in order to trigger a personal and collective reflection on this theme that can then be translated into good practices used by all school operators. Starting from these premises, the present work aims to present the research that allowed developing a new self-assessment tool for teachers, called Reflective Questionnaire for Teacher Self Appraisal (REQUEST). This work aims too to show the results related to its first exploratory investigation. This tool could not only allow the recognition of individual performances but also constitute an incentive for all teachers to undertake paths for improvement. The aims of the research and the important role attributed to the evaluation process are considered in terms of professional development: for these reasons the tool was also built with the teachers, through the contribution they provided during the empirical phase prior to the construction of the instrument.*

*Keywords:* Accountability; Professional development; Self-evaluation; Teacher appraisal; Teaching quality.

## 1. VALUTARE LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE: LO STATO DELLE RICERCHE

Il dibattito sulla professionalità docente ed i relativi standard di insegnamento, sulle modalità di valutazione e l'impatto della globalizzazione sulle pratiche, è ormai consolidato a livello internazionale (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Townsend & Bates, 2007; Connell, 2010). Occuparsi delle competenze professionali degli insegnanti e della loro valutazione appare un'azione irrinunciabile, dal momento in cui questi ultimi «sono una delle influenze più potenti nell'apprendimento, [e ciò] non è semplicemente una riflessione critica, ma una riflessione critica alla luce dell'evidenza sul loro insegnamento» (Hattie, 2012, p. 65). È difatti consuetudine l'identificazione di standard di competenze attese per delineare il profilo del *buon* docente. Già alla fine degli anni '90, l'indagine svolta dal Centre for Educational Research and Innovation (CERI) e dall'Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) in alcuni Paesi (tra cui anche l'Italia), ha cercato di delineare le caratteristiche che vanno a definire un *insegnante di qualità* (Margiotta, 1999), ritrovandole in cinque fondamentali dimensioni: conoscenze disciplinari; competenze didattiche; capacità di riflessione e di autocritica; empatia e capacità relazionali; competenze gestionali (OCSE - CERI, 1998). Dal 2002, l'OECD ha poi avviato un progetto, coinvolgendo venticinque Paesi, con lo scopo di verificare le politiche educative messe in atto per formare, reclutare e favorire la permanenza dei docenti nella professione. In quest'ultimo documento, va rilevato, la qualità dell'insegnamento viene ritenuta il fattore più importante nell'influenzare l'apprendimento degli studenti (OECD, 2005).

In anni più recenti, in una ricerca sulle competenze che un insegnante europeo dovrebbe possedere, Schratz e altri (2011) hanno rintracciato cinque aree che ne costituiscono la professionalità: riflessività e dialogo; consapevolezza professionale; collaborazione e collegialità; capacità di differenziazione didattica; padronanza personale. A queste, secondo gli autori, se ne aggiungerebbe una sesta (*the sixth discipline*), la quale costituisce il contesto entro cui tali domini operano. Numerose sono, ad ogni modo, le ricerche che hanno cercato di mettere in evidenza le principali componenti che caratterizzano l'efficacia di un insegnante in termini di *teacher effectiveness*<sup>1</sup> (Gurney, 2007; Darling-Hammond, 2009), congiuntamente alla

---

<sup>1</sup> «[Teacher effectiveness is] the power to realize socially valued objectives agreed for teacher's work, especially, but not exclusively, the work concerned with enabling students to learn» (Campbell *et al.*, 2012, p. 4).

possibilità di riuscire a valutarla (Rice, 2003; Darling-Hammond, 2010; Stronge *et al.*, 2011; Campbell *et al.*, 2012; Catalano *et al.*, 2014).

In tale cornice, la valutazione assume un ruolo significativo: essa è non solo un processo destinato a valutare le prestazioni dei singoli insegnanti, ma è soprattutto un mezzo mediante cui *aiutare* le scuole nel diventare *sensibili* al talento individuale, consentendo agli insegnanti di progredire nella loro carriera ed assumere nuovi ruoli e responsabilità (OECD, 2013). Il bisogno di valutarsi in quanto professionista, infatti, dovrebbe scaturire dai docenti stessi, da quella *riflessività in azione* tipica dei professionisti che si trovano a dover risolvere situazioni problematiche caratterizzate da incertezza e indeterminazione (Schön, 1983).

## 2. OBIETTIVI, METODOLOGIA E ANALISI DEI RISULTATI

L'obiettivo della ricerca, condotta nel triennio 2015-17, è stato quello di avviare una prima analisi di uno strumento di auto/valutazione della professionalità docente affidabile e condiviso, al fine di consentire il riconoscimento delle *performance* individuali e costituire uno stimolo ad intraprendere percorsi di miglioramento.

L'indagine è stata svolta utilizzando un approccio di tipo misto (*mixed methods*). Per l'elaborazione dello strumento di auto/valutazione si è proceduto, pertanto, all'utilizzo di un disegno di ricerca di tipo *sequenziale esplorativo* (Creswell & Plano Clark, 2011), il quale parte da una fase esplorativa caratterizzata da un'impostazione maggiormente di tipo qualitativo, per poi raccogliere quanti più elementi utili per la definizione della fase quantitativa (La Marca, 2014). Si è scelto di condurre la ricerca con i soli docenti di scuola dell'infanzia e primaria, senza coinvolgere gli insegnanti di tutti i gradi di istruzione, per ridurre e meglio circoscrivere le variabili implicate nel processo di auto/valutazione.

La ricerca si è sostanzialmente suddivisa in cinque fasi: (1) analisi comparativa di alcuni dei principali modelli internazionali e nazionali riguardanti la professionalità docente e definizione delle aree di competenza in cui è possibile articolare tale professionalità; (2) conduzione di *focus group* e somministrazione di questionari semi-strutturati rivolti a gruppi di docenti, al fine di approfondire le tematiche relative al profilo professionale; (3) integrazione, con le informazioni raccolte, degli indicatori di efficacia individuati ed elaborati nella prima fase del progetto; (4) elaborazione, sulla base dei dati ricavati, dello strumento di auto/valutazione; (5) selezione dei partecipanti alla ricerca e successiva somministrazione dello stru-

mento; (6) elaborazione statistica dei dati; (7) analisi e interpretazione delle risultanze emerse dall'elaborazione degli stessi.

### 2.1. *La costruzione del questionario*

Si è proceduto innanzitutto allo studio dei modelli internazionali, selezionati per la puntuale e chiara definizione di standard legati alla professione insegnante. In base a tali motivazioni, la scelta è ricaduta su: gli standard professionali inglesi, fissati nel 2008 dal Department of Education a cura della Training and Development Agency for Schools<sup>2</sup>; gli standard professionali francesi, delineati nel *Bulletin officiel* nr. 29 del 22 luglio 2010, a cura del Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche<sup>3</sup>; il modello di Danielson (2007), il quale si configura come un vero e proprio *quadro di riferimento* per la professionalità docente; il modello INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium), elaborato nel 1992 dal Consorzio interstatale per la valutazione ed il supporto dei nuovi insegnanti; il modello di Perrenoud (1999), il quale individua dieci nuove competenze che l'insegnante deve possedere per raccogliere le sfide dell'attuale sistema educativo; il modello svizzero, elaborato nel 2010 dal Dipartimento Formazione e Apprendimento (DFA) della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI); il modello del Québec, a cura del Ministère de l'Éducation del 2001; il modello di Marzano (2013), il quale si compone di *evidenze* da osservare e valutare, inserendo una rubrica valutativa che indica i livelli di ogni prestazione presa in esame.

Circa i modelli nazionali, l'analisi si è soffermata sullo studio di documenti che abbiano cercato di delineare il profilo professionale dei docenti italiani. È da evidenziare che questi documenti, rispetto ai profili internazionali precedentemente indicati, «evidenziano il limite dell'elenco delle competenze, senza alcun descrittore o indicatore che le precisi o le definisca; sarebbe quindi più esatto dire che si tratta di un orientamento sulle competenze professionali» (Previtali, 2012, p. 90). Ciò premesso, sono stati considerati: il *Contratto Collettivo Nazionale Istruzione e Ricerca* (quadriennio normativo 2006-2009, art. 27)<sup>4</sup>; il D.M. 249/2010, il quale definisce i requisiti e le modalità concernenti la formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, del primo e del secondo ciclo d'istruzione; il Bilancio di competenze nell'ambito del periodo di prova dei neoassunti

---

<sup>2</sup> <https://www.rbkc.gov.uk/pdf/qts-professional-standards-2008.pdf>

<sup>3</sup> <http://math.univ-lyon1.fr/capes/IMG/pdf/DixCompetencesProf2010-2.pdf>

<sup>4</sup> Modificato dal *Contratto Collettivo Nazionale Istruzione e Ricerca 2016-2018* del 19 aprile 2018.

(L. 107/2015; D.M. 850/2015; C.M. 36167/2015); il modello proposto da Giancarlo Cerini (2011) che, oltre ad aver costruito un modello di portfolio grazie all'apporto di docenti, ha anche delineato ulteriormente le aree di competenza da descrivere e valutare; gli standard elaborati dall'Associazione Italiana dei Docenti Italiani (ADI)<sup>5</sup> tenendo conto di quelli messi a punto dalla National Board of Professional Teaching Standards (1986); gli Standard Profili Professionali Primaria e Infanzia (SPPI) (Bandini *et al.*, 2015), che definiscono gli standard di valutazione per il tirocinio nel Corso di studi in Scienze della Formazione Primaria.

In seguito, si è proceduto ad una sintesi comparativa dei principali indicatori e descrittori presenti in tali modelli: ciò ha permesso, insieme all'analisi della letteratura scientifica sull'argomento, di effettuare una prima stesura delle principali aree di competenza utili nella formulazione degli item del questionario di auto/valutazione. È stata successivamente condotta una prima indagine esplorativa coinvolgendo docenti di scuola dell'infanzia e primaria di due istituzioni scolastiche della Regione Campania al fine di integrare, con le informazioni raccolte, gli indicatori di efficacia individuati ed elaborati nella prima fase del progetto. Sono stati somministrati 50 questionari semi-strutturati con l'obiettivo di indagare ulteriormente le rappresentazioni/convinzioni implicite degli insegnanti intorno a nuclei tematici quali: qualità docente e competenze professionali; formazione e sviluppo professionale; valutazione e valorizzazione del merito; oggetto, modalità, strumenti e attori della valutazione. L'analisi dei dati ha permesso di definire e chiarire alcuni aspetti delle competenze prese in esame e di individuare le tematiche da discutere in due *focus group* condotti con docenti della scuola dell'infanzia e primaria appartenenti ad istituzioni scolastiche della provincia di Salerno.

Il quadro scaturito da questa prima fase è stato di fondamentale importanza per poter analizzare le caratteristiche e le competenze che i docenti ritengono fondamentali per un «buon insegnamento» e per conoscere quelle che sono, a loro avviso, le strategie di valutazione e valorizzazione del merito che in qualche modo potrebbero risultare maggiormente *sostenibili* nel panorama scolastico nazionale. L'utilizzo di strategie di autovalutazione richiede infatti non solo che gli insegnanti attribuiscono ad esse un valore positivo (Andrade & Valcheva, 2009), ma che vengano anche coinvolte le proprie competenze riflessive (Pollard, 2014). D'altro canto, in Italia, l'unica strada percorribile per poter procedere ad una valutazione degli insegnanti che non sia costellata di timori e riserve, pare essere quella progettata e costruita con i docenti stessi (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

---

<sup>5</sup> <http://adiscuola.it/Pubblicazioni/RifDoc/Standard.htm>

## 2.2. *Il Reflective Questionnaire for Teacher Self Appraisal (REQUEST)*

REQUEST è stato elaborato sulla base di queste premesse. Si è scelto di ricorrere alla costruzione di uno strumento di tipo strutturato in quanto tale tipologia di rilevazione «favorisce la *quantificazione* dei dati raccolti, attraverso la definizione di *scales* di risposta alle domande [...] e il calcolo della frequenza con cui le singole risposte si ripetono» (Trincherò, 2004, p. 16). Si è scelto di operare attraverso una scala Likert (1932) a quattro livelli<sup>6</sup> (Lucisano & Salerni, 2002, pp. 267-268) per eliminare la tendenza di collocare le risposte su posizioni *intermedie* (Matell & Jacoby, 1972). Un'ulteriore scelta è stata quella di prevedere unicamente affermazioni positive nei confronti dell'oggetto, per evitare la cosiddetta «reazione all'oggetto» (Marradi & Gasperoni, 2002) che può generare una distorsione nella risposta (Lalla, 2003, p. 158).

La prima parte del questionario (Sezione A) è costituita da 11 item riguardanti la rilevazione di informazioni di carattere generale (es. età, grado scolastico di insegnamento, ambito di insegnamento curricolare, ecc.). La seconda parte, relativa alla valutazione delle competenze del docente, consta di 72 item suddivisi in 5 sezioni o dimensioni professionali (B, C, D, E, F). Una breve descrizione delle aree individuate con i relativi indicatori è riportata nella prossima tabella (*Tab. 1*).

*Tabella 1. – Dimensioni dell'agire professionale degli insegnanti indagate nel Request.*

B – ETICA E RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI	
<i>Quadro legislativo e contrattuale</i> Agire all'interno dei quadri legislativi e delle norme contrattuali che regolano il servizio di istruzione. Rispettare gli adempimenti connessi alla funzione e al ruolo.	<i>Esempi di item</i> Rispetto i tempi concordati per la consegna degli adempimenti didattici (Programmazione, PEI, valutazioni ecc.).
<i>Principi etici e deontologici</i> Rispettare l'ethos, le politiche e le pratiche educative. Rispettare la privacy delle informazioni acquisite. Rispettare gli allievi e i propri genitori. Rispettare i colleghi e il personale scolastico.	Ho rapporti di reciproca lealtà e fiducia con i colleghi.

<sup>6</sup> Decisamente no; Più no che sì; Più sì che no; Decisamente sì.

*Responsabilità professionali*

Riflettere sul proprio insegnamento ed operato mettendo in atto forme di auto ed etero-valutazione.

Attuare percorsi di sviluppo professionale attraverso una costante formazione.

Utilizzare nella pratica didattica quanto appreso nelle attività di formazione.

Aggiorno le mie competenze professionali partecipando ad attività di formazione.

---

C – PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE

---

*Progettazione*

Conoscere i contenuti disciplinari riguardanti la propria area/disciplina di insegnamento.

Tradurre i contenuti in obiettivi di apprendimento considerando le competenze da raggiungere.

Favorire apprendimenti significativi considerando le abilità e le conoscenze pregresse degli allievi.

Calibrare l'azione di insegnamento sulla base dei differenti stadi di sviluppo degli allievi.

Utilizzare approcci e strategie didattiche che tengano conto dei diversi stili di apprendimento degli allievi.

Adattare l'azione di insegnamento all'apprendimento degli allievi con bisogni educativi speciali.

Utilizzare i diversi supporti (anche digitali) necessari alla progettazione ed attuazione delle attività.

Favorire l'interdisciplinarietà e la mobilitazione delle competenze.

Esplicitare in maniera efficace le proprie decisioni in merito alla progettazione educativo-didattica della classe.

*Valutazione*

Conoscere le diverse fasi e tipologie di valutazione.

Costruire e/o utilizzare strumenti validi e attendibili per la valutazione.

Favorire un ruolo attivo dei soggetti valutati.

Utilizzare il processo valutativo in un'ottica formativa e secondo una visione inclusiva.

*Esempi di item*

Sono in grado di definire con chiarezza competenze ed obiettivi di apprendimento da raggiungere, a partire dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo.

Fornisco agli alunni dei feedback regolari sui loro apprendimenti.

Comunicare, in maniera chiara e trasparente, i risultati degli apprendimenti conseguiti.  
Condividere metodi e strumenti di valutazione con i colleghi.

---

D – QUALITÀ DELL'INSEGNAMENTO

---

*Metodologie*

Conoscere le diverse metodologie e strategie didattiche per lo sviluppo di competenze.  
Utilizzare metodologie che sostengono la costruzione attiva e collaborativa della conoscenza anche mediante l'utilizzo delle tecnologie digitali.  
Utilizzare metodologie di apprendimento diversificate per promuovere la partecipazione e la motivazione ed orientate a sviluppare la riflessione e la consapevolezza di sé.

*Organizzazione*

Organizzare spazi e tempi dell'azione didattica in maniera congrua alle attività proposte.  
Gestire in maniera efficace ed efficiente risorse e materiali disponibili.  
Costruire ambienti di apprendimento che stimolino la collaborazione e la cooperazione.

*Gestione della classe*

Stabilire e condividere regole e routine chiare e condivise.  
Gestire la classe in maniera coerente ed efficace, utilizzando strategie diverse a seconda delle situazioni.  
Coinvolgere e motivare costantemente gli alunni per favorire un'ampia partecipazione.

*Relazione e comunicazione*

Creare un ambiente di apprendimento centrato sul rispetto e il dialogo.  
Utilizzare un adeguato linguaggio (verbale e non verbale) nelle interazioni con gli alunni.  
Porsi come leader educativo credibile e coerente.

*Esempi di item*

Utilizzo metodologie didattiche che si servono delle tecnologie dell'informazione e dell'istruzione.

Organizzo gli spazi di apprendimento affinché tutte le risorse ed i materiali siano facilmente accessibili.

In aula, gestisco i gruppi di lavoro affinché ogni allievo dia il suo personale contributo alle attività.

Mi pongo come ascoltatore attivo nei confronti dei miei allievi.

E – CONTRIBUTO PER IL MIGLIORAMENTO

---

<p><i>4a - Collaborazione</i> Lavorare in gruppo dando il proprio contributo. Accettare in maniera propositiva le idee ed il lavoro altrui. Collaborare con i colleghi, con le famiglie, con le figure interne alla scuola e con gli enti di riferimento.</p> <p><i>4b - Partecipazione alla gestione della scuola</i> Fornire il supporto organizzativo e didattico all'istituzione attraverso l'assunzione di incarichi e ruoli specifici.</p>	<p><i>Esempi di item</i> Condivido volentieri materiali didattici e idee con i colleghi.</p> <p>Elaboro progetti che possano avere una ricaduta su un ampio numero di classi.</p>
--	---

F – RICERCA E INNOVAZIONE DIDATTICA

---

<p><i>5a - Partecipazione a ricerche e sperimentazioni didattiche</i> Conoscere lo stato dell'arte delle più recenti ricerche in campo didattico e pedagogico. Sperimentare pratiche didattiche innovative. Valutare i risultati dei propri interventi didattici.</p> <p><i>5b - Pubblicazione e diffusione degli esiti delle ricerche</i> Documentare e condividere buone pratiche. Elaborare e utilizzare strumenti per l'arricchimento delle conoscenze culturali e professionali (banche dati, pubblicazioni, ecc.).</p> <p><i>5c - Mobilità internazionale</i> Essere portatore di elementi innovativi attraverso la partecipazione a programmi di mobilità.</p>	<p><i>Esempi di item</i> Sono coinvolto in attività di ricerca e sperimentazione didattica.</p> <p>Ho effettuato pubblicazioni, singolarmente o insieme ad altri colleghi, degli esiti relativi a sperimentazioni didattiche attuate in classe.</p> <p>Ho partecipato, nell'arco della mia carriera, a programmi di mobilità internazionale.</p>
---	--

### 2.3. I partecipanti

Il campione selezionato è di tipo non probabilistico: l'unità di analisi è composta da 215 docenti di scuola dell'infanzia (38.1%) e primaria (61.8%) del centro (19%) e del sud Italia (80.9%). La somministrazione si è svolta in tre regioni (Lazio, Campania e Calabria) ed ha coinvolto sei istituzioni scolastiche. Hanno partecipato all'indagine:

- 35 docenti del 3° CD di Cava de' Tirreni (SA);
- 21 docenti dell'IC «Pasquale Stanislao Mancini» di Ariano Irpino (AV);
- 47 docenti dell'IC «Virgilio» di S. Cecilia di Eboli (SA);
- 33 docenti dell'IC «G. Caloprese» di Scalea (CS);
- 38 docenti dell'IC «Alfonso Gatto» di Battipaglia (SA);
- 41 docenti dell'IC «Giovanni Falcone e Paolo Borsellino» di Morlupo (Roma).

Le caratteristiche dei partecipanti si mostrano in linea con le principali rilevazioni nazionali ed internazionali<sup>7</sup>, sebbene l'unità di analisi non possa definirsi rappresentativa dell'intera popolazione docente, data la procedura di campionamento utilizzata. La maggioranza appartiene al sesso femminile (82.3%), ha un'età media compresa tra i 51 ed i 60 anni (44.6%) e con oltre 20 anni di insegnamento (46%). Trattasi di docenti con un contratto prevalentemente a tempo indeterminato (86.5%), che hanno avuto accesso all'insegnamento tramite il conseguimento del diploma magistrale (82.7%) ed il superamento di un concorso pubblico (68.8%). Solo il 28.8% degli insegnanti coinvolti ha dichiarato di essere stato destinatario del *bonus* di merito nell'anno scolastico precedente (2015/16).

#### 2.4. *Analisi dei dati*

Si è proceduto, dapprima, ad effettuare un'analisi monovariata con l'obiettivo di descrivere i dati ottenuti attraverso l'utilizzo e la presentazione di distribuzioni di frequenza e percentuali (Cohen *et al.*, 2007, pp. 506-507). Per quanto riguarda la prima area di interesse relativa alla dimensione *Etica* e alle *Responsabilità professionali* (13 item) è stata rilevata una certa omogeneità nelle risposte degli insegnanti. I parametri di condotta riferiti alle norme contrattuali e al codice disciplinare risultano, a detta dei docenti, ampiamente posseduti (93%), con qualche inflessione in relazione alla capacità di mantenersi aggiornati, sia in merito alle recenti normative (54.4%) che alla formazione di natura didattico-metodologica (56.3%). Ad ogni modo, l'osservanza di molte delle variabili inserite in quest'area risulta obbligatoria ai fini della normativa vigente, e ciò spiega anche le alte percentuali di competenza dichiarata. Le attività di formazione dei docenti, invece, hanno spesso assunto carattere facoltativo, e la loro obbligatorietà è di natura recente (L. 107/2015): bisognerà constatare, quindi, se ci sarà un'inversione di tendenza su questo punto negli anni a venire.

---

<sup>7</sup> Cfr. la *Terza indagine* condotta dall'Istituto Iard (Cavalli & Argentin, 2010) e la rilevazione Talis 2013 condotta dall'OECD.

Risultati differenti sono stati ottenuti nella seconda area (20 item) riguardante le dimensioni della *Progettazione* e della *Valutazione*. Si rilevano discreti risultati in merito alla padronanza dei saperi disciplinari insegnati (65.5%), alla selezione dei contenuti di apprendimento (65.5%), alla considerazione del grado di sviluppo cognitivo (80.4%) e delle conoscenze pregresse degli alunni (70.7%). Maggiori difficoltà si evidenziano in relazione alle situazioni di apprendimento che favoriscano l'emergere di prestazioni autentiche, spesso di natura interdisciplinare (39.5%). Tale difficoltà si riscontra anche nella valutazione delle competenze: solo il 33.5% dei docenti ritiene di essere pienamente in grado di identificare con correttezza le manifestazioni di una competenza e, per 28.4%, di essere totalmente capace di costruire una rubrica valutativa. Ciò è dovuto probabilmente al fatto che l'adozione di un modello didattico orientato all'acquisizione di competenze è di natura relativamente recente nel nostro Paese; bisogna inoltre considerare l'età media dei docenti, i quali hanno ricevuto una formazione iniziale maggiormente orientata alla padronanza di contenuti disciplinari.

Nella sezione relativa alla *Qualità dell'insegnamento* (19 item) le percentuali più alte di competenza dichiarata si registrano in ambito relazionale e comunicativo. Il 73% dei docenti ritiene di essere in grado di creare un contesto motivante ed inclusivo, di avere un atteggiamento positivo e dialogico con gli allievi (80.4%), ponendosi da ascoltatore attivo nei confronti delle esigenze degli alunni (82.3%). Percentuali inferiori si registrano nell'utilizzo delle TIC applicate alla didattica (47.4%), area dove gli insegnanti italiani risultano ancora troppo spesso carenti (Trentin, 2009).

Nell'area successiva, relativa al personale *Contributo per il miglioramento* dell'istituzione scolastica, le percentuali rilevate derivano dall'impegno profuso da ogni singolo docente nel favorire la gestione della scuola per innalzarne il livello di qualità. Si tratta, nello specifico, dei rapporti di collaborazione e cooperazione instauratisi tra i colleghi e dell'assunzione di tutti quegli incarichi, spesso facoltativi, che comportano maggiori responsabilità e funzioni dai quali, generalmente, scaturiscono anche trattamenti economici aggiuntivi. Per quanto riguarda il rapporto con i colleghi, la pratica più diffusa risulta essere quella di scambiarsi reciprocamente idee e materiali didattici (74.4%), mentre le attività facoltative maggiormente intraprese si riferiscono alla partecipazione a progetti curricolari ed extra-curricolari (41.4%).

L'ultima area, relativa alla *Ricerca* e all'*Innovazione didattica* (8 item), rappresenta il punto cruciale su cui si basano le trasformazioni delle attuali pratiche didattiche. Il quadro che emerge non è particolarmente confor-

tante. In particolare, gli insegnanti coinvolti sono in qualche modo a conoscenza delle recenti ricerche in ambito educativo e didattico (25.6%), ma non riescono ancora a metterle in pratica e a valutarle in maniera sistematica e formalizzata (72.1%). Anche la prassi di far confluire la propria documentazione didattica in banche dati è attuata soltanto da una bassa percentuale di insegnanti (8.8%). Circa la pubblicazione di ricerche o esperienze di mobilità internazionale, si rilevano percentuali ancor più basse (5.1%; 3.7%).

## 2.5. *Analisi statistica del REQUEST*

I dati del questionario (72 item) sono stati sottoposti ad analisi fattoriale esplorativa (analisi delle componenti principali con rotazione obliqua *Oblimin* e normalizzazione di *Kaiser*) utilizzando il software di analisi statistica SPSS 24.0. In base ai pesi fattoriali, gli item sono stati ridotti a 59 e la matrice per questa soluzione finale è presentata in *Appendice* unitamente al successivo calcolo dei valori dell'Alpha di Cronbach per ciascun item. La soluzione fattoriale scelta (considerando gli autovalori maggiori di 1 e *factor loading* superiore a 0.30) presenta, dopo la rotazione, 5 fattori principali concettualmente ben distinguibili tra loro che contribuiscono a spiegare circa il 60.5% della varianza totale.

Va innanzitutto rilevato che la struttura emersa dall'analisi fattoriale coincide solo parzialmente con quella teorica. Alcuni item della sezione D relativa alla *Qualità dell'insegnamento* (D6-D12), essendo maggiormente orientati alla gestione della classe mediante la creazione di un clima di classe favorevole all'apprendimento e ad un atteggiamento inclusivo e dialogico da parte dell'insegnante, risultano essere correlati ad alcuni degli item della sezione E (*Contributo per il miglioramento*) riguardanti la collaborazione, la gestione di conflitti ed il lavoro proficuo tra colleghi (E1-E5). Ciò mette in evidenza una fondamentale competenza dell'insegnante che si estende in tutto il suo vissuto professionale, ossia quella relativa alla *Gestione comunicativo-relazionale*. Altri item della sezione D (D3-D5), appartenenti alla dimensione metodologica, risultano essere correlati alla sezione C (*Progettazione e valutazione*; C10-C20), ed in particolare con quelle azioni dell'insegnante che tengono conto in misura maggiore delle esigenze degli allievi e del loro ruolo attivo nell'ambiente scolastico. Ciò si spiega poiché l'utilizzo di metodologie in grado di rendere gli studenti soggetti attivi del proprio apprendimento, vanno necessariamente inserite in uno specifico processo che ne tenga debitamente conto. La nuova dimensione è, dunque, relativa all'utilizzo di una efficace *Azione didattica*. La correlazione

tra gli item della seconda parte della sezione E (E9-E10) e della sezione F (*Ricerca e innovazione didattica*), può essere efficacemente interpretata: i docenti maggiormente impegnati in progetti e ruoli, sono coloro i quali partecipano in misura maggiore a sperimentazioni di natura metodologico-didattica. Di conseguenza, documentano con maggiore regolarità le attività svolte perché maggiore è il loro *Coinvolgimento nella ricerca per l'innovazione didattica*. Gli item dal B1 al B5 (sezione B: *Dimensione etica e responsabilità professionali*), da soli, ci permettono di identificare la scala denominata *Etica professionale*. Infine, gli item da C1 a C5 individuano le conoscenze pregresse dell'insegnante (traguardi, obiettivi e conoscenze che gli studenti debbono raggiungere) indispensabili per progettare le azioni da attuare successivamente in classe. Questa dimensione è stata denominata *Progettazione*. Di seguito si propone una sintesi:

- Fattore 1: *Gestione comunicativo-relazionale*, 25.44% della varianza spiegata (Alpha di Cronbach pari a 0.98).
- Fattore 2: *Azione didattica*, 16.39% della varianza spiegata (Alpha di Cronbach pari a 0.94).
- Fattore 3: *Coinvolgimento nella ricerca per l'innovazione didattica*, 8.98% della varianza spiegata (Alpha di Cronbach pari a 0.88).
- Fattore 4: *Etica professionale*, 5.07% della varianza spiegata (Alpha di Cronbach pari a 0.79).
- Fattore 5: *Progettazione*, 4.60% della varianza spiegata (Alpha di Cronbach pari a 0.75).

Il calcolo delle correlazioni tra le 5 scale è presentato nella *Tabella 2*. Si rilevano deboli correlazioni positive: la *Progettazione* con le dimensioni dell'*Azione didattica*, del *Coinvolgimento nella ricerca per l'innovazione didattica* e della *Gestione comunicativo-relazionale*; l'*Azione didattica* con la dimensione *Coinvolgimento nella ricerca per l'innovazione didattica*.

Tabella 2. – Correlazioni tra le scale del REQUEST.

	<i>Gestione com.-rel.</i>	<i>Azione didattica</i>	<i>Coinv. ric. per l'inn. did.</i>	<i>Etica prof.</i>	<i>Progettazione</i>
<i>Gestione com.-rel.</i>	1				
<i>Azione didattica</i>	0.108	1			
<i>Coinv. ric. per l'inn. did.</i>	0.061	.252**	1		
<i>Etica prof.</i>	0.089	0.13	0.001	1	
<i>Progettazione</i>	.140*	.260**	.252**	0.09	1

\* La correlazione è significativa a livello 0.05 (a due code).

\*\* La correlazione è significativa a livello 0.01 (a due code).

Nella prossima tabella (Tab. 3), per finire, si riportano le statistiche descrittive delle 5 scale. In particolare si propongono due osservazioni. La prima riguarda il valore più alto della media in *Etica professionale* (3.85), mentre quello più basso si rileva in *Coinvolgimento nella ricerca per l'innovazione didattica* (2.49): questi risultati sono coerenti con quanto evidenziato e commentato poco sopra nel paragrafo. La seconda si riferisce alla distribuzione delle risposte sui 4 livelli della scala Likert utilizzata. Mentre in corrispondenza di *Etica professionale* e *Progettazione*, la tendenza degli insegnanti è di rispondere scegliendo quasi sempre gli ultimi due livelli della scala (rispettivamente: Media = 3.85 e Q3 = 4.00; Media = 3.67 e Q3 = 4.00), in *Gestione comunicativo-relazionale*, *Azione didattica* e *Coinvolgimento nella ricerca per l'innovazione didattica*, la distribuzione delle risposte copre tutti i 4 livelli (rispettivamente: Media = 3.80 e Q3 = 3.89; Media = 3.75 e Q3 = 3.87; Media = 2.49 e Q3 = 2.78). Questa «tendenza» è evidenziata anche dal valore della deviazione standard che è più basso in *Etica professionale* (0.49) e *Progettazione* (0.61), mentre risulta essere più alto per *Gestione comunicativo-relazionale* (1.00), *Azione didattica* (0.96) e *Coinvolgimento nella ricerca per l'innovazione didattica* (1.05).

Tabella 3. – Statistiche descrittive delle 5 scale.

	<i>Gestione com-rel.</i>	<i>Azione didattica</i>	<i>Coinv. ric. per l'inn. did.</i>	<i>Etica prof.</i>	<i>Progettazione</i>	
MEDIA	3.80	3.75	2.49	3.85	3.67	
ERRORE STANDARD DELLA MEDIA	0.07	0.06	0.07	0.03	0.04	
MEDIANA	3.68	3.62	2.36	3.80	3.80	
MODA	3.68	3.31 <sup>a</sup>	2.14 <sup>a</sup>	4.00	4.00	
DEVIAZIONE STD.	1.00	0.96	1.05	0.49	0.61	
MINIMO	2.84	2.63	1.07	2.80	2.60	
MASSIMO	9.00	9.00	9.00	9.00	9.00	
PERCENTILI	25	3.47	3.31	1.93	3.60	3.20
	50	3.68	3.62	2.36	3.80	3.80
	75	3.89	3.87	2.78	4.00	4.00

<sup>a</sup>: Esistono più mode, viene visualizzato il valore più piccolo.

### 3. DISCUSSIONE DEI RISULTATI E SVILUPPI FUTURI

I risultati proposti relativi all'indagine esplorativa sono confortanti e ci hanno incoraggiato ad avviare un secondo studio che tiene conto delle risultanze emerse dall'analisi dello strumento. Pur considerando la necessità di ulteriori riscontri che possano confermare l'affidabilità dello strumento, alcune prime riflessioni possono comunque essere proposte. Una delle caratteristiche che il *buon* docente sembra possedere può essere definita come un vero e proprio atteggiamento, uno *state of mind* positivo che ha il suo punto d'inizio in classe, con gli allievi, per poi estendersi ai rapporti con i colleghi ed il restante personale scolastico, facendo sì che la riflessione, la condivisione e l'apertura verso l'altro assumano una forte connotazione nei diversi aspetti della propria vita professionale. Ciò confermerebbe la teoria proposta da Korthagen (2004), secondo cui la professionalità dell'insegnante sarebbe rappresentabile secondo una prospettiva concentrica, costituita da sei elementi (dal più interno al più esterno): *mission*, *identità*, *credenze*, *competenze*, *comportamenti*, *ambiente*. Riguardo la prima fase esplorativa, si sottolineano due aspetti: l'importanza delle competenze comunicativo-relazionali fondamentali, a detta degli insegnanti, nella messa in atto di una didattica efficace estendendosi anche ai rapporti con i colleghi e al proprio contributo nei lavori di gruppo; l'importanza delle competenze riflessive nella pratica didattica le quali permettono di superare i piccoli e grandi problemi di questa professione, attivando la necessità di produrre un *cambiamento* nelle strategie meno efficaci, ricercando nuove e possibili soluzioni alle criticità riscontrate.

Valutare il merito degli insegnanti può essere utile solo se tale processo avviene attraverso criteri condivisi ed una valorizzazione costante di chi spende la propria professionalità per innalzare il livello di qualità della propria scuola. La professionalità docente non può essere difatti considerata nella sua *singularità*, ma come «*professione interna a una comunità professionale e a una comunità sociale*» (Margiotta, 2018, p. 13) in cui il miglioramento del singolo è inserito in un progetto di miglioramento che si pone degli obiettivi comuni, condivisi. In conclusione, dunque, non esistono delle risposte preconfezionate per essere un *buon* insegnante. Per dirla con le parole di Dewey (1929), «mi assale il sospetto che se a questi insegnanti si assegna prevalentemente la funzione di canali di ricezione e di trasmissione, le conclusioni della scienza saranno malamente deviate e distorte [...]. Sono incline a credere che questo stato di cose rappresenti una delle cause principali della tendenza a cui alludevo prima, di convertire le scoperte scientifiche in altrettante ricette da applicare» (p. 36).

## APPENDICE

Risultati dell'analisi fattoriale esplorativa (*Metodo di estrazione: Analisi dei componenti principali. Metodo di rotazione: Oblimin con normalizzazione Kaiser. Convergenza per la rotazione eseguita in 6 iterazioni*) ed Alpha di Cronbach per ciascun item.

	F1	F2	F3	F4	F5	$\alpha$
D.17: In classe favorisco la condivisione, la collaborazione e l'aiuto reciproco tra gli allievi.	0.950					0.979
D.19: Mi pongo come ascoltatore attivo nei confronti degli allievi	0.948					0.979
D.18: Ho un atteggiamento positivo e rispettoso verso gli allievi, basato sul reciproco dialogo	0.945					0.979
D.16: Stimolo costantemente la partecipazione di tutti gli allievi, cercando di creare un contesto motivante e inclusivo che faciliti l'apprendimento	0.914					0.979
D.11: Gestisco con successo eventuali imprevisti	0.909					0.979
E.5: Condivido volentieri materiali didattici e idee con i colleghi	0.905					0.979
E.3: Riesco a gestire eventuali conflitti nel gruppo di lavoro	0.898					0.979
D.10: Riesco ad organizzare lezioni stimolanti anche con poche risorse a mia disposizione	0.896					0.979
E.4: Riesco a sostenere le mie idee senza prevaricare gli altri membri del gruppo	0.890					0.979
D.13: Al momento opportuno so utilizzare lodi/rimproveri in maniera equa e coerente	0.888					0.979
E.2: Ascolto in maniera attiva gli interventi altrui	0.869					0.979
D.15: In aula, gestisco i gruppi di lavoro affinché ogni allievo dia il suo personale contributo alle attività	0.868					0.979
E.1: Durante le riunioni ed i lavori di gruppo riesco a fornire un valido contributo ai miei colleghi	0.842					0.979

	F1	F2	F3	F4	F5	$\alpha$
D.14: Adotto strategie che mi consentono di evitare l'insorgere di comportamenti inappropriati da parte degli alunni	0.838					0.979
D.8: Organizzo gli spazi di apprendimento affinché tutte le risorse ed i materiali siano facilmente accessibili	0.836					0.979
D.6: Gestisco in maniera efficace il tempo della lezione e delle varie attività	0.835					0.979
D.9: Organizzo gli spazi di apprendimento in modo da facilitare l'interazione tra pari	0.796					0.98
D.12: Le regole della classe sono condivise con gli allievi	0.771					0.98
D.7: Il tempo della lezione comprende feedback e domande da parte degli allievi	0.685					0.982
C.14: Favorisco la riflessione degli allievi attraverso strategie di autovalutazione		0.833				0.931
C.11: Utilizzo strumenti di valutazione coerenti con le situazioni di apprendimento proposte		0.829				0.932
C.10: Costruisco compiti di apprendimento che si inseriscono in progetti ed attività interdisciplinari		0.777				0.932
D.4: Mi avvalgo di metodologie che prevedono una pluralità di linguaggi comunicativi		0.771				0.933
C.16: Fornisco agli alunni dei feedback regolari sui loro apprendimenti		0.769				0.933
C.15: Il processo di valutazione degli allievi mi è utile per ricalibrare la mia azione didattica		0.757				0.933
D.5: Utilizzo metodologie didattiche che si servono delle tecnologie dell'informazione e dell'istruzione		0.751				0.933
C.19: Condivido le modalità di valutazione con i diversi docenti che operano con i miei stessi allievi		0.748				0.933
C.20: Predispongo prove differenziate per alunni con bisogni educativi speciali		0.735				0.934
C.18: Esplicito con chiarezza le scelte compiute in ordine alla formulazione dei giudizi valutativi		0.734				0.934

	F1	F2	F3	F4	F5	$\alpha$
D.3: Utilizzo metodologie didattiche volte a sviluppare la metacognizione negli allievi		0.731				0.934
C.17: Esplicito in anticipo agli alunni i criteri legati alla valutazione dei loro apprendimenti		0.712				0.935
C.9: Sono in grado di individualizzare e personalizzare le attività didattiche per alunni che presentano bisogni educativi speciali		0.665				0.936
C.13: Sono in grado di costruire una rubrica valutativa		0.639				0.936
C.8: Sono capace di giustificare e legittimare le mie scelte didattiche (ad es. a genitori, colleghi e dirigente scolastico)		0.597				0.937
C.7: Prevedo lo svolgimento di compiti di realtà sfidanti e motivanti che consentano agli allievi di mobilitare le proprie risorse in contesti diversi		0.573				0.938
F.6: Ho effettuato pubblicazioni, singolarmente o insieme ad altri colleghi, degli esiti relativi a sperimentazioni didattiche			0.748			0.875
E.12: Ho un ruolo attivo nella formazione dei colleghi (svolgendo le funzioni di tutor, di coordinatore dei lavori di gruppo, di relatore)			0.716			0.875
E.11: Faccio parte di una commissione e/o gruppo di lavoro (es. Commissione PTOF, Comitato Valutazione, Gruppo di Lavoro Inclusione ecc.)			0.704			0.876
E.9: Sto svolgendo funzioni di coordinamento (collaboratore del Dirigente, coordinatore plesso, funzione strumentale, referente progetto, Animatore digitale, ecc.)			0.673			0.878
F.4: Lascio testimonianza delle attività svolte attraverso un'accurata documentazione			0.670			0.875
E.8: Elaboro progetti in cui sono coinvolti anche enti esterni alla scuola			0.667			0.874
E.7: Elaboro progetti in cui è previsto il diretto coinvolgimento delle famiglie			0.657			0.876

	F1	F2	F3	F4	F5	$\alpha$
F.2: Sfrutto i contributi della ricerca per innovare la mia didattica quotidiana			0.656			0.877
F.8: Ho partecipato a programmi di mobilità internazionale (es. Erasmus+, Pestalozzi ecc.)			0.655			0.878
F.3: Sono coinvolto in attività di ricerca e sperimentazione didattica			0.654			0.877
F.7: Ho documentato attività a cui esiti sono confluiti in una banca dati (es. Progetto Gold di Indire o altro)			0.633			0.877
F.1: Sono a conoscenza delle più recenti ricerche in capo educativo e didattico (processi di apprendimento, didattica delle discipline, uso delle TIC, CLIL, ecc.)			0.572			0.877
F.5: Effettuo una valutazione delle sperimentazioni messe in atto			0.497			0.881
E.10: Sto partecipando a progetti curriculari e/o extracurriculari.			0.370			0.892
B.3: Rispetto i tempi concordati per la consegna degli adempimenti didattici (Programmazione, PEI ecc.)				0.766		0.748
B.1: Rispetto le norme previste dal contratto di lavoro				0.755		0.756
B.5: Rispetto le norme previste dal codice disciplinare di comportamento				0.752		0.742
B.2: Rispetto le norme relative alla sicurezza				0.747		0.756
B.4: Sono aggiornato riguardo le normative che regolano il mio lavoro				0.686		0.778
C.2: Sono in grado di definire con chiarezza competenze ed obiettivi di apprendimento da raggiungere					-0.754	0.655
C.1: Padroneggio i contenuti relativi alle discipline/campi di esperienza					-0.733	0.704
C.3: Sono in grado di selezionare i contenuti di apprendimento più adeguati per il raggiungimento degli obiettivi prescelti					-0.708	0.671
C.5: Nella pianificazione delle unità di apprendimento tengo conto delle conoscenze e abilità pregresse degli allievi					-0.573	0.72
C.4: Sono in grado di tradurre gli obiettivi di apprendimento in prestazioni misurabili					-0.479	0.743

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through selfassessment. *Theory into Practice*, 48, 12-19.
- Bandini, G., Calvani, A., Falaschi, E., & Menichetti, L. (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPI. *Formazione, Lavoro, Persona*, 5(15, Ottobre), 89-104.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2012). *Assessing teacher effectiveness: Different models*. London: Routledge.
- Catalano, M. G., Perucchini, P., & Vecchio, G. M. (2014). The quality of teacher's educational practices: Internal validity and applications of a new self-evaluation questionnaire. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 459-464. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814035046>
- Cavalli, A., & Argentin, G. (a cura di). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- Cerini, G. (a cura di). 2011. *La strategia del portfolio docente*. Napoli: Tecnodid (I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, 30).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, L. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Connell, R. (2010). Bons professores em um terreno perigoso. Rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, 36, 165-184.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3, December, 1-24.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Trad. it. di M. Tioli Gabrieli e L. Borelli. Firenze: La Nuova Italia, 1984.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola. A cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Roma - Bari: Laterza.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 4(2), 89-98.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Lalla, M. (2003). La scala di Likert per la valutazione della didattica. *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, 55(4), 149-175.
- La Marca, A. (2014). Nuovo realismo e metodi di ricerca misti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 397-416.
- Likert, R. A. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140, numero monografico.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (Ed.). 2018, *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti secondari*. Trento: Erickson.
- Marradi, A., & Gasperoni, G. (Eds.). (2002). *Costruire il dato, 3: le scale Likert*, Vol. 390. Milano: FrancoAngeli.
- Marzano, R. J. (2013). *The Marzano teacher evaluation model*. [http://www.k12.wa.us/TPEP/Frameworks/Marzano/Marzano\\_Teacher\\_Evaluation\\_Model.pdf](http://www.k12.wa.us/TPEP/Frameworks/Marzano/Marzano_Teacher_Evaluation_Model.pdf)
- Matell, M. S., & Jacoby, J. (1972). Is there an optimal number of alternatives for likert scale items? Effects of testing time and scale properties. *Journal of Applied Psychology*, 56(6), 506-509.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*. Paris: OECD Publishing.
- OCSE - CERI (a cura di). (1998). *Analisi delle pratiche dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Perrenoud, P. (1999). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Trad. it. di M. Grandinetti. Roma: Anicia, 2002.
- Pollard, A. (2014). *Reflective teaching in school*. London: Bloomsbury.
- Previtali, D. (2012). *Come valutare i docenti?* Brescia: La Scuola.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Schön, D. A. (1983). *Il professionista riflessivo*. Trad.it. di A. Barbanente. Bari: Dedalo, 1993.
- Schratz, M., Paseka, A., & Schrittemser, I. (Hg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.wuv.

- Townsend, T., & Bates, R. (2007). *Handbook of teacher education: Globalisation, standards and professionalism in times of change*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Trentin, G. (2009). Insegnanti e nativi digitali. *Italian Journal of Educational Technology*, 17(2), 59-59.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma - Bari: Laterza.

## RIASSUNTO

*Negli ultimi decenni il tema riguardante la valutazione degli insegnanti e del loro insegnamento è diventato, in Italia e non solo, di rilevante attualità. Da ciò nasce il tentativo di approfondire le pratiche di valutazione rivolte agli insegnanti, affinché emerga una riflessione individuale e collettiva su questa tematica che possa tradursi, poi, in buone pratiche utilizzate da tutti gli operatori scolastici. Partendo da queste premesse, il presente lavoro si pone l'obiettivo di presentare la ricerca che ha consentito di elaborare un nuovo strumento di auto/valutazione per gli insegnanti, denominato Reflective Questionnaire for Teacher Self Appraisal (REQUEST), e di mostrare i risultati relativi ad una prima indagine esplorativa. Tale strumento potrebbe non solo consentire il riconoscimento delle performance individuali ma anche costituire uno stimolo, per tutti i docenti, ad intraprendere percorsi di miglioramento. Le finalità della ricerca e l'importante ruolo attribuito al processo di valutazione sono considerati in chiave di sviluppo professionale: proprio per queste motivazioni si è scelto di costruire tale strumento con gli insegnanti, attraverso l'apporto che essi hanno saputo fornire durante la fase empirica che ha preceduto la costruzione dello strumento.*

*Parole chiave:* Accountability; Autovalutazione; Qualità dell'insegnamento; Sviluppo professionale; Valutazione degli insegnanti.

*How to cite this Paper:* De Angelis, M. (2019). Uno strumento per la valutazione degli insegnanti: Reflective Questionnaire for Teacher Self Appraisal (REQUEST) [A tool for teacher evaluation: Reflective Questionnaire for Teacher Self Appraisal (REQUEST)]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 19, 61-82. DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2019-019-dean>