

27
June 2023

Special Issue on

Emerging Trends in the Field of Empirical Research in Education
Tendenze emergenti nel campo della ricerca empirica in educazione

Part II

Gaetano Domenici

Editoriale / *Editorial*

Darwin, la pandemia e il trionfo della «ignoranza credulona» 11
o della «stupidità umana». Il caso Texas e la situazione italiana
*(Darwin, the Pandemic and the Triumph of «Gullible Ignorance»
or of «Human Stupidity». The Case of Texas and the Italian Situation)*

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

*Maria Ermelinda De Carlo - Aurora Castellani - Lia Corrieri
Giulia Mattiacci - Federico Batini*

La parola agli studenti! Un'esperienza di Focus Group a scuola 25
sul tema della lettura nell'ambito della politica educativa
«Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza»
*(The Floor to the Students! A Focus Group Experience at School
on the Subject of Reading as Part of the Educational Policy «Leggere: Forte!
Ad alta voce fa crescere l'intelligenza»)*

- Domiziana Sacchi - Augusto Pasini - Marco Muti*
Carla Roverselli - Simonetta Spiridigliozzi
The Effects of Lock-down 2020 on the Behaviour and Mood of Children Aged Three to Six in Italy 47
(Gli effetti del lock-down 2020 sul comportamento e l'umore dei bambini dai tre ai sei anni in Italia)
- Pietro Lucisano - Emanuela Botta*
Validazione e standardizzazione del questionario «Quin – Quando insegno» 73
(Validation and Standardization of the Questionnaire «Quin – When I Teach»)
- Veronica Cembrani - Anna Serbati - Claudio Mulatti*
Metodo e strategie di studio: cosa sanno gli studenti? 101
Un'indagine all'Università di Trento
(Study Methods and Learning Strategies: What Do Students Know? A Survey at the University of Trento)
- Marcin Fabjański - Giuseppe Carrus - Lorenza Tiberio*
Presence-Centered Flourishing: A Proposal of Alternative Strategies to Promote Sustainable Living 121
(Flourishing centrato sul presente: una proposta di strategie alternative per la promozione di una vita sostenibile)
- Mario León Sánchez - Massimiliano Fiorucci - Marco Catarci*
José González Monteagudo
Analysis of Intercultural Education Policies in Italy and Spain: A Comparative Perspective 137
(Analisi delle politiche di educazione interculturale in Italia e Spagna: una prospettiva comparativa)

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

- Aarti Singh - Pratima Pallai*
Paving the Way Ahead: A Systematic Literature Analysis of Inclusive Teaching Practices in Inclusive Classrooms 157
(Aprire la strada: un'analisi sistematica della letteratura sulle pratiche di insegnamento nelle classi inclusive)

*Mariacristina Nutricato - Paola Ferraresi - Valentina Fantasia
Arianna Bello*
Identità e lingua di madri moldave emigrate in Italia 173
(Identity and Language of Moldovan Mothers Emigrated to Italy)

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

Raffaele Pozzi
Intermedialità e sinmedialità nella videoarte contemporanea: 197
Robert Cahen e Pierre Boulez
*(Intermediality and Sinmediality in Contemporary Video Art:
Robert Cahen and Pierre Boulez)*

Conny De Vincenzo
Resoconto sul Convegno Nazionale SIRD 2023: «La SIRD 207
tra passato, presente e futuro. Il ruolo della ricerca educativa
ai tempi del COVID, della terza guerra mondiale,
della globalizzazione e della crisi ecologica»
*(Report on SIRD 2023 National Conference: «SIRD between
Past, Present and Future. The Role of Educational Research in the Time
of COVID, World War III, Globalization and the Ecological Crisis»)*

Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies 217
Notiziario / News

Author Guidelines 221

Validazione e standardizzazione del questionario «Quin – Quando insegno»

Pietro Lucisano - Emanuela Botta *

*Sapienza Università di Roma - Department of Social, Developmental and Educational
Research Psychology (Italy)*

DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-027-lubo>

pietro.lucisano@uniroma1.it
emanuela.botta@uniroma1.it

VALIDATION AND STANDARDIZATION OF THE QUESTIONNAIRE «QUIN – WHEN I TEACH»

ABSTRACT

The professionalism of a teacher is the topic of a wide-ranging debate aimed at overcoming crises of confidence in this category and reaffirming the teacher as a valuable source for students' growth and cognitive and socio-emotional development. This questionnaire shows the validation and standardization process of a self-perception instrument aimed at teachers and designed to explore some of the main dimensions of teaching that, overcoming the limitations found in the literature, highlights the need to encourage teachers to reflect on themselves in their work. The tool can be used both by individual teachers and by schools as support in their self-evaluation processes. The information that emerges can be shared within the educating community to orient work and teaching practices in a specific school context. In perspective, the tool will be used in combination with others, intended for teachers and students, and accessible via a dedicated digital platform. The system as a whole will allow us to detect experiences, needs and requirements aimed to focus on the good practices implemented and to design targeted improvement actions.

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori, in particolare P. Lucisano ha scritto i paragrafi 1 e 1.1 ed E. Botta i paragrafi 1.2, 2, 2.1, 2.2, 2.3. Le conclusioni sono state scritte da entrambi gli autori. Inoltre esso è parte di un progetto coordinato dal prof. Lucisano. Membri del gruppo di ricerca sono: E. Botta, G. Castellana, S. Mitrovic, È. Rubat du Mérac, L. Rossi, I. Stanzione, E. Makhina, A. Antonova e V. Bruno.

Keywords: Reflexivity; Self-assessment; Teacher professionalism; Teacher training; Validation and standardisation.

1. INTRODUZIONE

Il tema della formazione degli insegnanti e della correlazione fra la loro professionalità e il successo formativo degli alunni è centrale nella discussione pedagogica e politica degli ultimi anni. Nei diversi sistemi educativi nazionali e internazionali il ruolo del docente è infatti considerato «fattore di cambiamento, forza trainante e agente significativo che può diventare fattore predittivo nel determinare il successo formativo degli alunni» (Salvatori, 2019). La qualità dei sistemi educativi e le caratteristiche degli insegnanti influenzano non solo il rendimento scolastico ma anche lo sviluppo socio-emotivo e il benessere psicologico degli studenti (Guerriero, 2017; OECD, 2021a e 2021b). Di contro è chiaramente rilevabile l'esistenza di una crisi di fiducia sia nell'istituzione scolastica in sé sia nella professionalità dei docenti.

Tali evidenze hanno prodotto numerose ricerche volte in particolare a delineare il profilo dell'insegnante efficace e a indagare le pratiche didattiche messe in atto (Emmer-Hickman, 1991; Gordon, 2001; Caprara *et al.*, 2006; Adamson, 2010; Concina, 2016; Hattie, 2016; Zee-Koomen, 2016; Gaudreau *et al.*, 2017; Catalano *et al.*, 2022). I risultati appaiono però solo in parte soddisfacenti e l'obiettivo di tratteggiare il ritratto di un buon insegnante o di un insegnante realmente efficace tende a essere sfuggente poiché «la professionalità docente è oggi al centro di grandi cambiamenti» (Batini, Bartolucci, & De Carlo, 2017) e posta, nel suo insieme, di fronte a grandi sfide quali l'elevato livello della dispersione scolastica (MI, 2021) e la sempre maggiore complessità dei contesti educativi. Volendo riassumere le evidenze emergenti in letteratura il profilo finora delineato combina le caratteristiche personali che un insegnante dovrebbe possedere – essere brillante, ben istruito e intelligente – con una conoscenza specialistica dei contenuti propri della disciplina insegnata, l'abilità nel renderli accessibili agli studenti e la capacità di padroneggiare le diverse situazioni didattiche che si possono presentare (Kunter *et al.*, 2013; Trincherò, 2016; OECD, 2021a e 2021b). Il costrutto della professionalità degli insegnanti si presenta, dunque, come multidimensionale, di non facile definizione e influenzato da una ampia varietà di fattori (Guerriero, 2017; Suarez & McGrath, 2022). Ad esempio in Italia il profilo professionale del docente è declinato nel contratto collettivo nazionale della scuola (CCNL Scuola 206/2018) come

[...] costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola.

L'ampiezza di tale definizione, al netto di tutto quanto discende dalla normativa nazionale sulla scuola e dei necessari elementi di contestualizzazione nella singola istituzione scolastica, mette bene in luce la complessità del ruolo e induce a cercare di descrivere profili reali e a stimarne l'efficacia. La maggior parte degli strumenti finalizzati a definire e valutare le caratteristiche dell'insegnante efficace, quali ad esempio il SAED – Scala sull'Auto-Efficacia del Docente (Biasi *et al.*, 2014), il TEP-Q – Quality of Teachers' Educational Practices (Catalano *et al.*, 2014), il TSES – Teachers' Sense of Self-efficacy (Scherer *et al.*, 2016), alcuni validati anche in italiano, tuttavia, identificano solo alcune delle dimensioni della professionalità insegnante, per lo più strettamente connesse al modo di gestire la classe e rapportarsi con gli alunni oltre che alle ricadute professionali del senso di auto-efficacia (Bandura, 2000). A tal proposito, Batini e colleghi (2017) osservano che occorre ripensare alla professionalità docente focalizzandosi sull'acquisizione della consapevolezza della centralità del loro ruolo, come rilevato anche a livello internazionale (Min, 2016) e altri studi sostengono che l'acquisizione di tale consapevolezza passi sostanzialmente attraverso l'ascolto dei discenti e la valutazione dell'efficacia della propria azione educativa (Cook-Sather, 2006 e 2014; Hattie, 2009; Grion & Cook-Sather, 2013). In particolare la riflessione sulla professionalità del docente sembra escludere le dimensioni più connesse alla sua interazione con la comunità educante e al generale contesto lavorativo e organizzativo, oltre che quelle della consapevolezza, della riflessività e della competenza nel proprio ambito disciplinare.

La domanda che ci si pone in questa ricerca è se sia possibile andare oltre quanto rilevato e rilevabile con gli strumenti attuali per esplorare diversi aspetti della professionalità educativa. Come già illustrato nella descrizione dello studio pilota (Botta, 2022) lo scopo di questa ricerca è la validazione di un questionario di riflessione sulla propria pratica professionale che permetta ai docenti, sia a livello individuale che di comunità educante, di soffermarsi su alcune delle principali dimensioni dell'insegnamento e individuare su quali di esse potrebbero investire in formazione e sviluppo.

1.1. *Il costrutto di riferimento*

A partire dalle considerazioni sulla riflessività del docente e sul loro impatto nell'attività professionale e di formazione è stato sviluppato un questionario teso ad individuare alcuni atteggiamenti che possono caratterizzare il profilo di un insegnante. Come già rilevato dalle analisi di Schön (1993) nel suo lavoro sul professionista riflessivo esiste una persistente crisi di fiducia nelle istituzioni scolastiche e nella professionalità degli insegnanti che è evidente a chiunque si sia soffermato a riflettere seriamente sull'adeguatezza della propria conoscenza professionale, infatti

nel complesso la loro valutazione è che la conoscenza professionale non si armonizza con il carattere mutevole delle situazioni che caratterizzano l'esercizio della professione – con la complessità, l'incertezza, l'instabilità, l'unicità e i conflitti di valore, percepiti in misura crescente come fondamentali nel contesto della pratica professionale. (Schön, 1993)

Il costrutto di riferimento per la costruzione del questionario è stato quindi definito a partire dal lavoro di Schön e dai suoi richiami al pensiero di Dewey, in particolare dalla considerazione che nell'attività quotidiana di un insegnante le occasioni che potrebbero attivare il processo di riflessione nel corso dell'azione, configurandosi come situazioni confuse e di difficile risoluzione, sono molteplici. Secondo Dewey (1938) infatti

l'indagine [...] ha inizio con una situazione problematica – una situazione che è indeterminata nel senso che è intrinsecamente confusa, oscura, contraddittoria – e si sviluppa per rendere determinata quella situazione. Chi svolge l'indagine non è esterno alla situazione problematica, come se fosse uno spettatore; egli è in essa e in transazione con essa.

Rielaborando e ampliando in parte il processo attuato da Schön si è pensato di provare a indagare protocolli del comportamento reale predisponendo per gli insegnanti uno specifico questionario, avendo fiducia nel fatto che i docenti abbiano radicate capacità di riflessione su quanto percepiscono intuitivamente nel corso dell'azione e a volte usino questa capacità per gestire quelle situazioni della pratica che si presentano come uniche, incerte e conflittuali.

A partire da questa constatazione si è ritenuto opportuno integrare il costrutto con elementi relativi alla metacognizione e alla consapevolezza. Per tali aspetti è stato scelto come riferimento il costrutto del MAI, *Metacognitive Awareness Inventory* (Schraw & Dennison, 1994), uno strumento pensato per stimare la consapevolezza metacognitiva degli adulti durante l'apprendimento, ritenendo che la pratica professionale nel momento in cui pone gli insegnanti di fronte a situazioni problematiche sia essa stessa

un'esperienza di apprendimento. Rispetto al MAI dunque l'attenzione è stata spostata dal processo di apprendimento a quello dell'insegnamento come esperienza di apprendimento.

Secondo Schön infatti per trasformare una situazione problematica in un problema il docente deve svolgere un certo tipo di lavoro su sé stesso. Deve comprendere una situazione incerta che inizialmente appare incomprendibile evitando il rischio di essere «selettivamente disattento a dati ricadenti al di fuori delle proprie categorie» e dal proprio repertorio e colmando il divario fra conoscenza professionale ed esigenze della realtà della pratica professionale e fra le situazioni che sa spontaneamente come affrontare, in modo di fatto inconsapevole, e quelle che percepisce come problematiche.

Mediante la riflessione, egli può far emergere e criticare le tacite comprensioni sorte attorno alle esperienze ripetitive di una pratica specialistica, e può trovare un nuovo senso nelle situazioni caratterizzate da incertezza o unicità che può concedersi di sperimentare. [...] Riflette sui fenomeni che sono di fronte a lui e sulle precedenti comprensioni, implicite nel suo comportamento. Conduce un esperimento che serve a generare una nuova comprensione dei fenomeni e un mutamento nella situazione. [...] Il professionista ha costruito un repertorio di esempi, immagini, comprensioni e azioni [...]. Quando coglie il senso di una situazione che percepisce essere unica, la vede come un qualcosa che è già presente nel proprio repertorio. La situazione consueta funge da precedente, o da metafora, o – con un'espressione di Thomas Kuhn – da caso esemplare per quella non consueta.

Infine si è ritenuto fondamentale inserire un'ampia parte di riflessione sul rapporto con gli alunni e con la comunità educante. Per quest'ultima è stato assunto come riferimento il lavoro di Anisimov (1994) dal quale sono state tratte le dimensioni dell'autocritica, correlata alle modalità di risposta alle difficoltà, e della collettività, connessa specificatamente all'interazione con la comunità educante. La combinazione del costruito della riflessività con quelli di Anisimov e del MAI hanno portato alla costruzione di uno strumento mirato all'analisi delle dimensioni più connesse allo sviluppo professionale personale e all'interazione con il resto della comunità educante che, come già discusso, sono rimaste finora sostanzialmente escluse dalla letteratura di settore.

1.2. La costruzione dello strumento

Lo strumento è stato costruito in due fasi: la prima ha previsto uno studio pilota (Botta, 2022) condotto con un questionario composto da 89 item costituiti da affermazioni rispetto alle quali si chiedeva al docente di

esprimersi rispetto a una scala a 5 posizioni (mai, raramente, qualche volta, spesso, quasi sempre o sempre); la seconda ha incluso uno studio di validazione su una versione del questionario composta da 55 item, 53 esito dello studio pilota e due inseriti ex-novo nel tentativo di ampliare una delle dimensioni.

Gli item sono stati formulati dal gruppo di lavoro assistito dagli studenti del corso di Pedagogia Sperimentale di Scienze dell'Educazione della Sapienza, che hanno contribuito a verificarne la validità attraverso interviste a un gruppo di insegnanti.

Gli scopi principali dello strumento sono sostanzialmente due: supportare gli insegnanti in un processo di riflessione sulla propria professionalità, andando oltre l'analisi delle sole pratiche didattiche ed esplorando il rapporto con i colleghi e con gli studenti; analizzare il livello di consapevolezza rispetto alle proprie competenze pedagogiche e all'utilizzo delle esperienze pregresse.

Lo studio pilota è stato condotto attraverso una somministrazione anonima del questionario, in formato computer-based, quindi a distanza tramite un modulo Google, su un campione di convenienza di 319 docenti, di cui il 37.9% appartenente alla secondaria di II grado, il 24.5% appartenente alla secondaria di I grado e il 36.7% alla scuola primaria e distribuito su tutto il territorio nazionale. La somministrazione è avvenuta fra marzo e luglio 2021. Sui dati sono state effettuate un'analisi fattoriale esplorativa per variabili categoriali o ordinali con Mplus (Muthén, 1983), con il metodo della Massima Verosimiglianza Robusto e rotazione Promax, e le analisi di scala allo scopo di pervenire alla definizione dei fattori identificati dallo strumento e alla verifica della loro coerenza interna oltre che alla rimozione di eventuali item ridondanti. La soluzione fattoriale ottenuta presentava RMSEA (*Root Means Square Error of Approximation*) pari a .034 e SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*) pari a .039 entrambi inferiori a .05 e quindi ottimali (Barbaranelli & Natali, 2005). Il risultato è stato uno strumento composto da 53 affermazioni, articolate su 8 dimensioni, ciascuna delle quali è risultata ben definita statisticamente e caratterizzata da specifici item marcatori, con saturazioni superiori a .600. In *Figura 1* è riportato lo scree test che confermava l'ipotesi che un modello a 8 fattori fosse una scelta adeguata. Risulta inoltre utile osservare che soluzioni con un numero inferiore di fattori non risultavano soddisfacenti, mostrando ad esempio item con saturazioni significative su più fattori.

In *Tabella 1* è riportata la struttura del questionario, con la definizione delle dimensioni, il valore del coefficiente di attendibilità, alpha di Cronbach, la media di scala e due item di esempio per ciascuna dimensione.

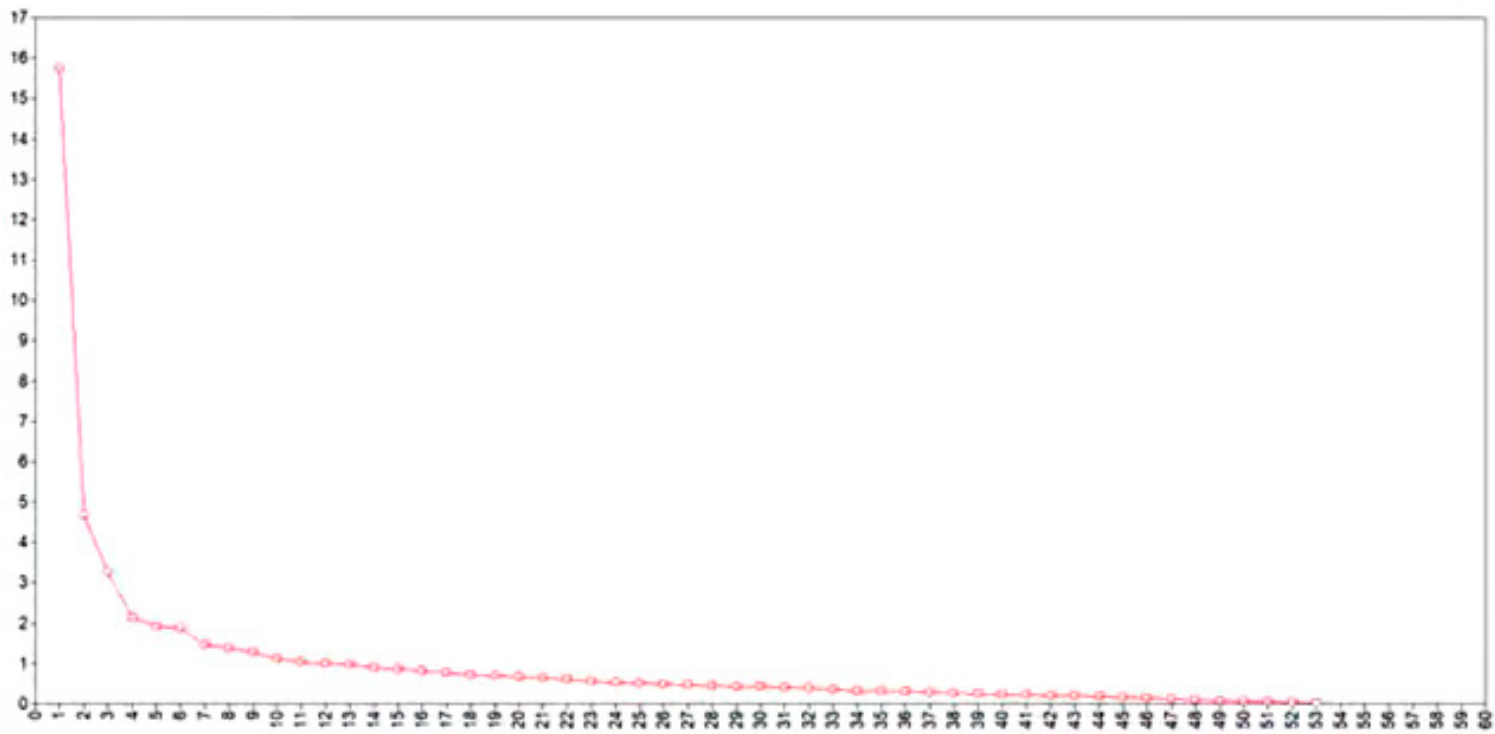


Figura 1. – Scree test dell'analisi fattoriale esplorativa dello studio pilota.

Tabella 1. – Dimensioni del questionario «Quando insegno» dopo lo studio pilota.

	N. ITEM	ALPHA DI CRONBACH	MEDIA	DESCRIZIONE	ITEM DI ESEMPIO
Autovalutazione	12	.866	4.25	Denota la tendenza ad autovalutare le proprie pratiche di insegnamento e di valutazione e il proprio modo di rapportarsi con gli studenti.	<ul style="list-style-type: none"> • Conosco i miei punti di forza e di debolezza nell'insegnare. • Alla fine dell'anno considero in che misura ho raggiunto gli obiettivi che mi ero posto per i miei studenti.
Consapevolezza critica	7	.727	3.94	Denota la consapevolezza delle proprie competenze e l'attitudine a interrogarsi su di esse.	<ul style="list-style-type: none"> • Mi chiedo di quale preparazione ho ancora bisogno per insegnare bene. • Mi chiedo se ho impostato bene i miei rapporti con gli studenti.
Disponibilità al confronto	6	.831	3.82	Denota il desiderio e l'interesse per la partecipazione alla comunità di pratica e per il confronto con i pari.	<ul style="list-style-type: none"> • Se ho una difficoltà cerco di parlarne con gli altri. • Prima di fare dei cambiamenti nel mio modo di insegnare, mi confronto coi colleghi per sapere cosa ne pensano.
Attenzione agli studenti	6	.795	4.13	Denota la tendenza a porre gli studenti al centro del processo di insegnamento che deve partire dalla rilevazione dei loro bisogni e interessi.	<ul style="list-style-type: none"> • Cerco di conoscere gli interessi dei miei studenti. • Pongo attenzione alla motivazione degli studenti.
Passione per la disciplina	4	.719	4.35	Denota l'interesse per la materia insegnata che tiene viva la motivazione per il miglioramento della propria professionalità.	<ul style="list-style-type: none"> • Mi interessa cercare nuove conoscenze che possano migliorare le mie pratiche di insegnamento. • Le cose che insegno continuano ad appassionarmi.
Valorizzazione dell'esperienza	3	.639	4.10	Descrive la consuetudine ad utilizzare le esperienze pregresse che si ritiene siano risultate efficaci come strumento per l'interpretazione e la ridefinizione di nuove situazioni problematiche.	<ul style="list-style-type: none"> • Cerco di utilizzare strategie di insegnamento che si sono rivelate efficaci nelle mie precedenti esperienze. • Utilizzo soprattutto attività didattiche che ho già sperimentato.

	N. ITEM	ALPHA DI CRONBACH	MEDIA	DESCRIZIONE	ITEM DI ESEMPIO
Riflessione sulla pratica	10	.888	3.82	Descrive sia il processo di riflessione che si innesca ogni volta che si incontra una situazione problematica, unica e/o confusa sia l'abitudine a riflettere ordinariamente prima, durante e dopo la pratica.	<ul style="list-style-type: none"> • Quando affronto un problema mi chiedo se ho considerato tutte le opzioni. • Una volta risolto un problema rifletto sul percorso seguito.
Cura della pratica	5	.749	4.25	Denota la tendenza a dedicare tempo all'osservazione della propria pratica, alla scelta dei materiali e alla strutturazione degli ambienti di apprendimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Scelgo e adatto i materiali per adeguarli all'esperienza dei miei studenti. • Uso strategie di insegnamento diverse a seconda della situazione.

Come si può osservare i valori dell'alpha erano tutti buoni o discreti tranne quello della scala di Valorizzazione dell'esperienza che risultava comunque sufficiente (Nunnally & Bernstein, 1994)¹. A sostegno della scelta di mantenere tale scala all'interno del modello sono stati inoltre considerati due elementi fondamentali: il fattore connesso alla scala si è mantenuto invariato e stabile in tutte le analisi fattoriali esplorative fatte, indipendentemente dal numero dei fattori estratti, e la scala ha un chiaro ed esplicito legame con il costrutto, è Schön stesso, infatti, a sottolineare l'importanza che riveste nel paradigma del professionista riflessivo la costruzione di un «repertorio di esempi, immagini, comprensioni e azioni» che possano servire da ispirazione nella ricerca di soluzioni per situazioni problematiche inconsuete.

Dallo studio pilota sono emersi inoltre due risultati meritevoli di attenzione: le medie di scala, che potevano oscillare in un intervallo di valori compresi fra 1 e 5, avevano valori piuttosto alti e tutte le scale presentavano differenze significative nei valori medi fra i diversi ordini di scuola, quasi sempre a vantaggio della scuola primaria o del primo ciclo, tranne che nella scala di Valorizzazione dell'esperienza per la quale la situazione si invertiva, come si può osservare in *Tabella 2* e in *Figura 2*.

¹ Si fa presente che nella recente rassegna di Taber (2018) si illustra la grande varietà di valori di riferimento considerati accettabili per il valore dell'alpha di Cronbach, anche inferiori a 0.60, e si fa presente che elemento chiave nelle considerazioni in proposito è l'importanza della scala in relazione al costrutto che si intende indagare.

Tabella 2. – Differenze significative per ordine di scuola e scala (al livello 0.05) nello studio pilota.

1	Autovalutazione		
2	Consapevolezza critica	Primaria - Secondaria di II grado	
3	Disponibilità al confronto	Primaria - Secondaria di II grado	Secondaria di I grado - Secondaria di II grado
4	Attenzione agli studenti	Primaria - Secondaria di II grado	Secondaria di I grado - Secondaria di II grado
5	Passione per la disciplina	Secondaria di I grado - Secondaria di II grado	
6	Valorizzazione dell'esperienza	Secondaria di I grado - Primaria	Secondaria di II grado - Primaria
7	Riflessione sulla pratica	Primaria - Secondaria di II grado	
8	Cura della pratica	Primaria - Secondaria di II grado	Secondaria di I grado - Secondaria di II grado

L'esito delle analisi è stato sottoposto ad un panel di esperti composto dai membri del gruppo di lavoro, comprendente ricercatori in ambito pedagogico, insegnanti e dirigenti scolastici, che hanno valutato la consistenza dei fattori emersi, verificato le esclusioni di item e concordato sulla validità del modello.

Nella seconda fase del progetto ai 53 item del questionario ottenuto alla fine dello studio pilota sono stati aggiunti due item con l'intenzione di ampliare la scala relativa alla Valorizzazione dell'esperienza, che nello studio pilota risultava essere la più debole, ed è stato dunque somministrato, fra maggio e luglio 2022, un questionario composto da 55 item. Anche in questa fase la somministrazione è avvenuta a distanza, in forma anonima, adoperando lo strumento in formato computer-based. Inoltre, rispetto allo studio pilota, sono state inserite come variabili di sfondo oltre all'ordine di scuola, la provincia di servizio, l'età anagrafica, gli anni di esperienza (rispetto alla quale sono stati considerati nulli valori inferiori ai 6 mesi) e l'area didattica. Il questionario in questa forma è stato tradotto in inglese, francese, spagnolo e russo ai fini di una futura validazione per altri paesi.

Come descritto nel dettaglio nei paragrafi che seguono si è dunque proceduto alla validazione del modello ottenuto dallo studio pilota tramite un'analisi fattoriale confermativa (AFC) e alle analisi di affidabilità delle scale, calcolando i valori di scala come media dei punteggi attribuiti da ciascun soggetto a ciascuna affermazione del questionario. Gli esiti, di entrambe le fasi, sono stati restituiti alle scuole in forma aggregata mentre non è stata prevista finora una restituzione individuale ai docenti.

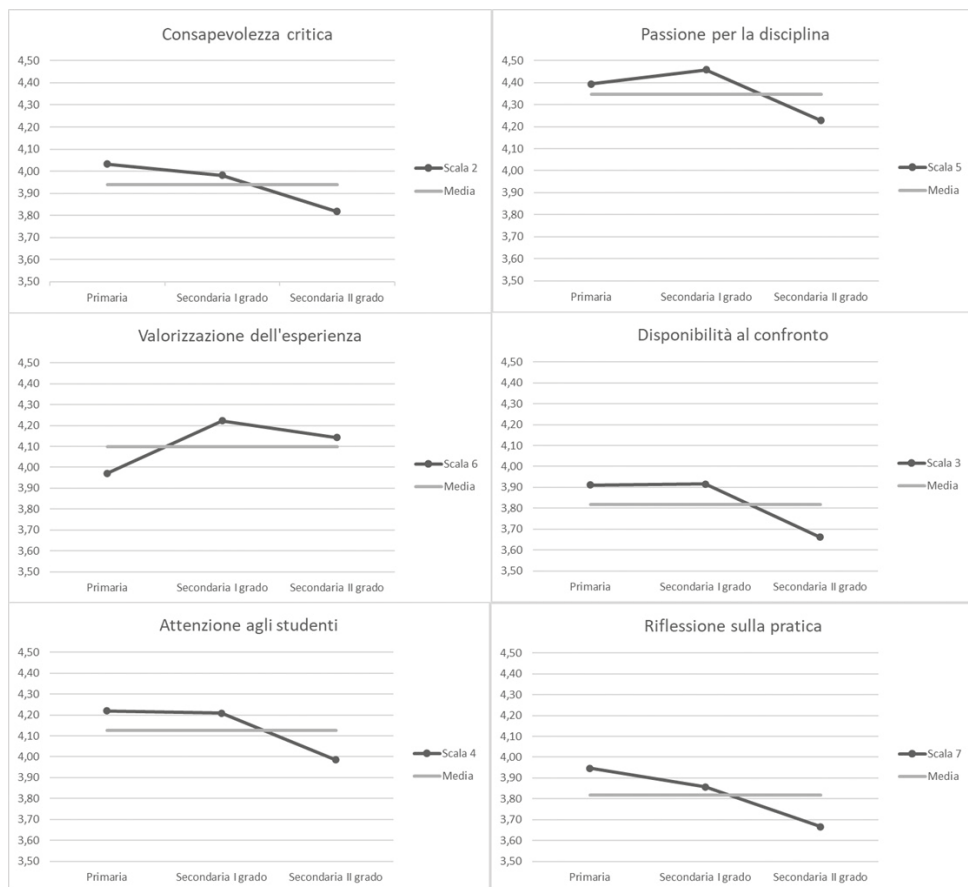


Figura 2. – Esito dell'ANOVA per grado di istruzione nell'ambito dello studio pilota.

2. IL PROCESSO DI VALIDAZIONE

Nei paragrafi che seguono si illustra nel dettaglio il processo di validazione del questionario.

2.1. *Il campione*

La seconda fase dello studio è stata condotta su un campione di convenienza di 820 docenti, di cui 631 provenienti da scuole che hanno aderito al progetto di ricerca al fine di ricevere, al termine del processo di validazione, un report con i loro dati, e i restanti che hanno partecipato a titolo personale in forma anonima. In questa fase i dati sono stati predisposti per l'analisi di validazione rimuovendo 20 occorrenze a varianza nulla, cioè relative a coloro che hanno fornito la medesima risposta a tutti gli item. Il processo di validazione è stato quindi condotto su 800 docenti.

In fase di raccolta dei dati il campione è stato poi integrato, con le medesime modalità di somministrazione, per ulteriori successive analisi, con insegnanti provenienti dai percorsi di Tirocinio Formativo Attivo per il sostegno (TFA) di Roma e da futuri insegnanti provenienti dai corsi di Scienze della Formazione Primaria (SFP) con un'esperienza di servizio breve nelle scuole, pari ad almeno 4 mesi, raggiungendo nel complesso un campione di 980 docenti.

Lo studio di validazione è stato effettuato escludendo dal campione gli studenti di SFP e i docenti del TFA, poiché si è ritenuto che il loro essere in formazione nel momento della compilazione del questionario potesse influenzarne le risposte introducendo possibili distorsioni nei dati.

Il campione è dunque composto da 800 docenti distribuiti su tutto il territorio nazionale e appartenenti alla scuola Primaria, alla Secondaria di I grado o alla Secondaria di II grado.

In *Figura 3* è riportata la distribuzione percentuale dei rispondenti per macro area geografica: Nord Ovest (Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, Liguria), Nord Est (Provincia autonoma di Bolzano, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna), Centro (Toscana, Umbria, Marche, Lazio), Sud (Abruzzo, Molise, Campania, Puglia) e Sud e Isole (Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna), che evidenzia una buona distribuzione del campione sul territorio nazionale, con una leggera prevalenza di docenti provenienti dalla parte meridionale della penisola.

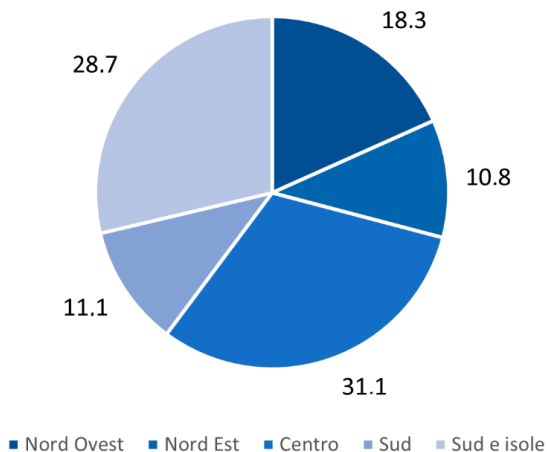


Figura 3. – Distribuzione percentuale del campione per macro area geografica.

In Figura 4 è riportata invece la distribuzione percentuale per ordine di scuola.

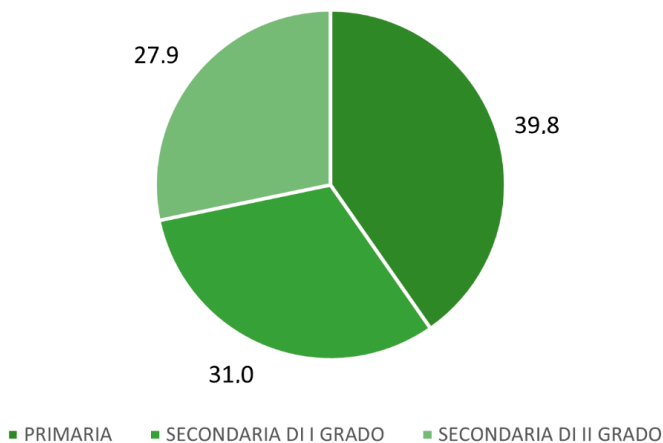


Figura 4. – Distribuzione percentuale del campione per ordine di scuola.

Rispetto all'area didattica si ha una prevalenza evidente delle aree Tecnico-Scientifica, 31.4% del campione, e Linguistico-Letteraria, 42.6%. Rilevante anche la presenza di insegnanti di sostegno, pari al 17.4% dei rispondenti. Residuali le aree Artistica e Educazione motoria.

Rispetto invece alle variabili Età e Anni di esperienza, entrambe articolate in classi di valori, è utile osservare il dato in una tabella di contingenza, *Tabella 3*, che mette in evidenza come un nutrito gruppo di docenti di età avanzata abbia una scarsa esperienza di insegnamento. Merita sottolineare che le classi di valori per la variabile Anni di esperienza sono state individuate *ex-post*, suddividendo la distribuzione dei valori in intervalli di ampiezza pari a metà di una deviazione standard.

*Tabella 3. – Tabella di contingenza
Classe di età / Classe di anni di esperienza.*

		CLASSE DI ANNI DI ESPERIENZA							TOTALE
		meno di 5	da 5 a 10	da 11 a 16	da 17 a 21	da 22 a 27	da 28 a 32	più di 32	
Classe di età in anni	fino a 24	4	4	1	2	2	1	0	14
	da 25 a 34	35	26	0	0	1	0	0	62
	da 35 a 44	29	67	42	25	1	0	0	164
	da 45 a 54	22	47	40	73	67	26	2	277
	oltre i 55	6	15	15	28	50	76	93	283
TOTALE		96	159	98	128	121	103	95	800

2.2. *Analisi fattoriale confermativa e affidabilità delle scale*

Allo scopo di verificare l'aderenza dei dati al modello teorico a 8 dimensioni definito dopo lo studio pilota è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa (AFC). Per effettuare l'analisi è stato utilizzato il software Mplus versione 8.7 con metodo di stima della massima verosimiglianza robusto (MLM) e rotazione Geomin. La scelta del metodo di analisi è dovuta alla constatazione che esso restituisce risultati attendibili anche nel caso di non normalità delle distribuzioni (Gallucci & Leone, 2012) e di variabili ordinali (Carifio & Perla, 2008; Norman, 2010; Harpe, 2015). Nello specifico meno del 18% delle variabili presenta valori eccessivi degli indici di asimmetria o curtosi, con una tendenza all'asimmetria negativa come rilevato anche nello studio pilota. Questo potrebbe dipendere in parte dalla propensione degli intervistati a rispondere in accordo con le aspettative sociali sul proprio ruolo in parte al fatto che si è lavorato con un campione di convenienza che potrebbe comprendere in maggioranza docenti che hanno un particolare interesse per la propria professione o che sono particolarmente portati a riflettere su sé stessi nell'ambito del proprio lavoro, entram-

bi questi aspetti potrebbero rappresentare delle limitazioni dello studio. Le variabili osservate sottoposte ad analisi sono state 55, tutte in una scala di frequenza a 5 posizioni da mai a quasi sempre o sempre. L'analisi è stata effettuata contemporaneamente all'analisi di scala, più volte, in modo ricorsivo, eliminando una ad una le variabili che presentavano residui superiori in valori assoluto a .10 (Kline, 2016) e che, se rimossi, avrebbero migliorato l'affidabilità della scala in termini di alpha di Cronbach. Nel complesso sono stati eliminati 7 item, fra cui i due item aggiunti per l'ampliamento della scala sulla Valorizzazione dell'esperienza. Si è proceduto dunque alla validazione di un questionario composto da 48 item articolati nelle 8 dimensioni corrispondenti a quelle del modello definito in fase di studio pilota.

Rispetto a tale modello sono stati testati sia l'adattamento perfetto (*Exact Fit*), con la stima del χ^2 , sia quello approssimato (*Approximate Fit*) con la stima dell'SRMR e dei residui standardizzati, in accordo con le tesi di Asparouhov e Muthén (2018) e con le considerazioni di Gallucci e Leone (2012), secondo cui è sensato non aspettarsi che il proprio modello si adatti perfettamente alla realtà:

L'obiettivo dei modelli e delle teorie da cui essi vengono ricavati è di fornire approssimazioni plausibili alla realtà accettando dunque errori, e di puntare alla verosimiglianza piuttosto che alla verità. Si può quindi argomentare che un'ipotesi più lassa [...], dove il «circa» segnala che il modello ammette la mancanza di corrispondenza perfetta ai dati osservati, potrebbe essere teoricamente più soddisfacente, epistemologicamente più sensata ed empiricamente più realistica.

Appurato che l'ipotesi di adattamento perfetto doveva essere rigettata poiché $\chi^2 = 2902.994$ e P-Value $< .05$ si è proceduto a valutare l'ipotesi di adattamento approssimato². Quest'ultima è verificata e indica un buon adattamento del modello ai dati osservati, infatti tutte le ipotesi risultano soddisfatte: SRMR = .054, minore del valore di riferimento di .08, cardinalità del campione = 800, maggiore del valore di riferimento di 500, e residui piccoli. Nello specifico dall'analisi della matrice dei residui standardizzati risulta che su un totale di 1128 residui solo 8, pari allo 0.7% del totale, superano in valore assoluto la soglia di .10, mantenendosi comunque al di sotto di .12, con media e mediana entrambe pari a .11. Anche l'indice RMSEA pari a .047, I.C. al 90% (.045, .049), indica un buon adattamento. La *Tabella 4* riassume i valori degli indici di bontà dell'adattamento analizzati pertinenti con l'ipotesi di un adattamento approssimato.

² Si precisa che tale approccio non richiede la stima di indici come il CFI (.856), legati come noto al χ^2 .

Tabella 4. – Indici di Fit per la CFA di «Quando insegno» a 48 item.

	χ^2	SRMR	RMSEA	AMPIEZZA DEL CAMPIONE
«Quando insegno»	2902.994 (P = .00)	.054	.047	800

In Tabella 5 si riporta una sintesi dei risultati della CFA e delle analisi di scala.

Tabella 5. – Sintesi dei risultati della CFA e delle analisi di scala.

FATTORE	NUM. DI ITEM	SATURAZ. MASSIMA	SATURAZ. MINIMA	NUM. DI MARCATORI	ALPHA DI CRONBACH	VAR. TOT. SPIEGATA
Autoval.	12	.712	.391	6	.858	34.6
Cons. critica	4	.795	.386	3	.732	56.3
Disp. confr.	5	.804	.602	5	.792	44.4
Attenz. stud.	6	.779	.527	4	.814	44.5
Pass. disc.	4	.738	.565	2	.696	39.0
Val. esp.	3	.645	.604	3	.653	38.6
Rifless. pratica	9	.758	.565	8	.875	44.7
Cura pratica	5	.703	.504	2	.719	35.8

Merita osservare che per nessuna scala ci sono item che se rimossi potrebbero aumentarne l'affidabilità e che per ognuna ci sono almeno due item marcatori, con saturazione standardizzata sul fattore corrispondente maggiore di .600. I valori dell'alpha di Cronbach variano, in accordo con Nunnally e Bernstein (1994), da sufficiente, per due delle scale, a buono, per tre scale, passando per discreto per le scale rimanenti. Le saturazioni, in accordo con le stime di Comrey e Lee (1992), sono tutte elevate e superiori a .400, tranne che per due item che sono poco al di sotto di tale valore. La varianza spiegata da ciascun fattore, calcolata come somma dei quadrati delle saturazioni sul fattore diviso il numero di variabili, è sempre elevata, intorno al 40% e in taluni casi superiore. Per questo indicatore è opportuno ricordare che al di fuori dell'analisi per componenti principali esso può risultare spesso sottostimato.

Si presenta infine l'analisi delle correlazioni³ fra i fattori che risultano tutte positive e spesso elevate, prossime o superiori a .500, molte superiori a .700 e alcune anche a .800. La matrice delle correlazioni fra i fattori è riportata in *Tabella 6*.

Tabella 6. – Matrice delle correlazioni fra i fattori.

	Autoval.	Cons. critica	Dispon. confr.	Attenz. stud.	Pass. disc.	Valoriz. esp.	Rifless. pratica	Cura pratica
Autoval.	1							
Cons. critica	.190	1						
Disp. confr.	.312	.391	1					
Attenz. stud.	.743	.307	.396	1				
Pass. disc.	.744	.375	.415	.832	1			
Val. esp.	.487	.376	.262	.290	.278	1		
Rifless. pratica	.774	.424	.530	.744	.711	.381	1	
Cura pratica	.827	.374	.427	.773	.809	.415	.707	1

In particolare le scale Autovalutazione, Attenzione per gli studenti, Riflessione sulla pratica, Cura della pratica e Passione per la disciplina hanno correlazioni molto alte fra loro, mentre la Consapevolezza critica e la Valorizzazione dell'esperienza appaiono meno connesse alle altre dimensioni e anche fra loro. Al termine delle due fasi lo strumento validato è quindi un questionario di autopercezione rispetto ad alcune dimensioni caratterizzanti la professionalità docente che risulta composto da 48 item articolati in 8 dimensioni. In *Figura 5* è riportato il diagramma del modello con le saturazioni standardizzate di ogni item sul proprio fattore e le correlazioni fra i fattori.

³ «Nella AFC non siamo costretti ad assumere l'ortogonalità dei fattori – a meno di non avere ipotesi precise che affermano il contrario – i fattori vengono specificati fra loro come correlati» (Gallucci & Leone, 2012).

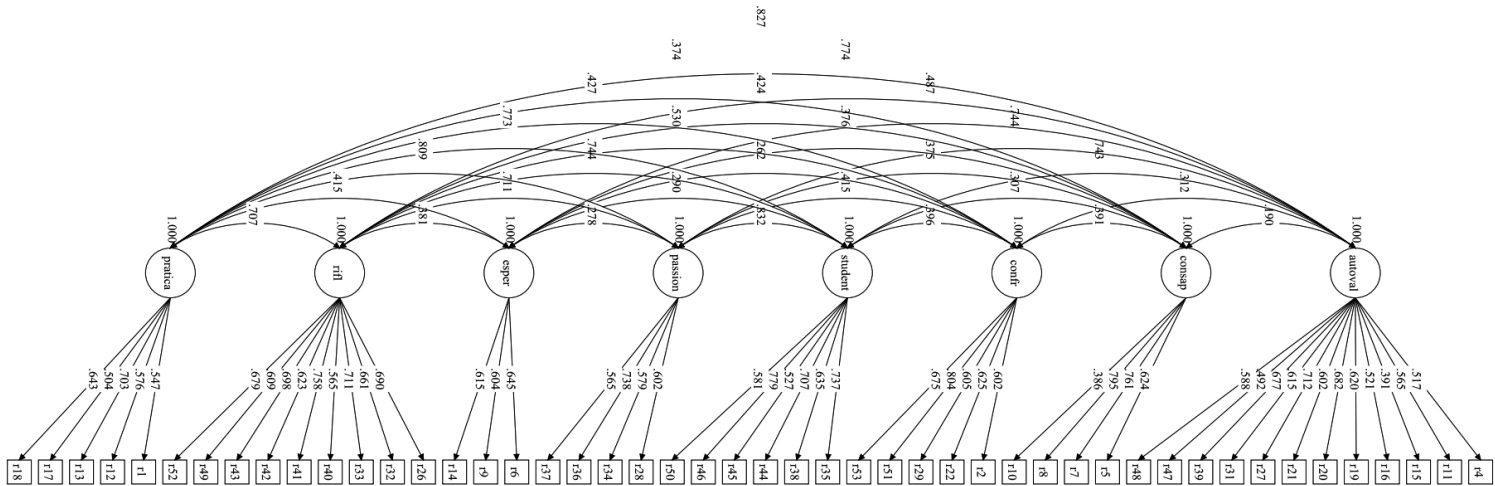


Figura 5. – Diagramma del modello fattoriale del questionario «Quando insegno».

2.3. Standardizzazione delle scale

Un'analisi delle distribuzioni dei punteggi grezzi sulle scale del questionario mostra che le risposte più frequenti sono attorno al valore 4, in un intervallo che va da 1 a 5. Tutti gli indici di posizione centrale si collocano attorno a tale valore, mentre il valore minimo è circa 2 per tutte le scale. La *Tabella 7* riporta la sintesi delle statistiche descrittive dei punteggi grezzi per ciascuna delle scale.

Tabella 7. – Statistiche descrittive delle scale rispetto ai punteggi grezzi.

	Autoval.	Consap. critica	Dispon. confr.	Attenz. stud.	Pass. disc.	Valoriz. esp.	Rifless. pratica	Cura pratica
Media	4.32	4.13	4.00	4.26	4.44	4.01	4.10	4.36
Mediana	4.42	4.25	4.00	4.33	4.50	4.00	4.11	4.40
Modalità	4.42	4.00	4.20	4.50	4.75	4.00	4.00	4.60
Deviazione std.	0.44	0.64	0.63	0.53	0.48	0.55	0.57	0.49
Minimo	1.92	2.00	1.60	2.33	2.00	1.67	1.78	2.00
Massimo	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00

Per la standardizzazione delle scale si è proceduto ad un passaggio dai punteggi grezzi ai punteggi con media a 500 e deviazione standard a 100, secondo la prassi internazionale consolidata dall'OECD e utilizzata nel PISA⁴. Sono quindi state prodotte le distribuzioni pentenarie delle scale (minore di 350, da 350 a 450, da 450 a 550, da 550 a 650 e maggiore di 650).

Dall'analisi delle distribuzioni è emerso che tutte sono leggermente asimmetriche a sinistra. L'asimmetria è più evidente, indice di asimmetria minore di -1, per le scale Passione per la disciplina e Cura della pratica. Presentano valori anomali dell'indice di curtosi, maggiori di +1, solamente le scale Autovalutazione, Passione per la disciplina e Cura della pratica, mentre le altre scale presentano valori molto prossimi allo zero. Il diagramma a barre in *Figura 6* presenta le distribuzioni percentuali dei valori standardizzati per ciascuna scala. Come già osservato nello studio pilota le risposte tendono a concentrarsi su valori medio-alti.

Nel complesso gli insegnanti del campione tendono, in maggioranza, a percepire sé stessi come professionisti con una buona consapevolezza del-

⁴ <https://www.oecd.org/pisa/>

le proprie competenze e la propensione ad interrogarsi sul proprio operato e sembrano dare notevole importanza alla propria passione per la disciplina che insegnano, supportata anche dal proposito di mantenersi aggiornati e di formarsi. Nonostante la generale percezione positiva che hanno di sé rispetto a tutte le dimensioni del questionario è possibile osservare che essa si riduce per la disponibilità al confronto, la riflessione sulla pratica e la cura della stessa, il che potrebbe indicare una certa ritrosia a mettersi in discussione e a sperimentare, di fronte a situazioni difficili o sfidanti, nuove metodologie didattiche. In accordo con quanto osservato in merito alla cura della pratica anche la percezione relativa all'attenzione verso gli studenti è più centrata attorno alla media della distribuzione, con quasi il 24% degli insegnanti che si collocano nelle due fasce più basse dei valori.

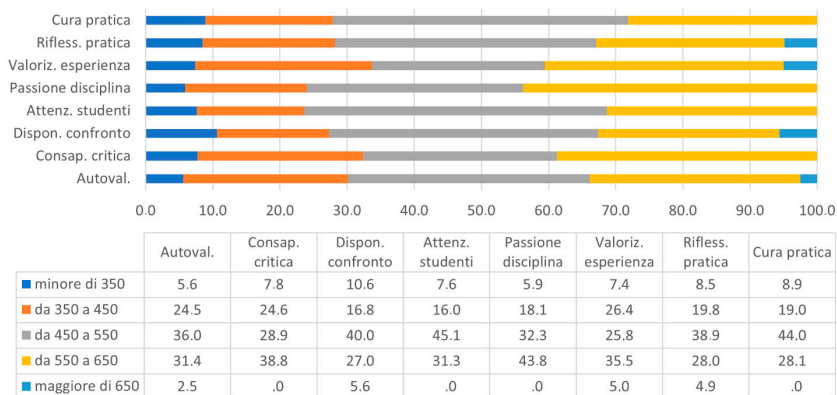


Figura 6. – Distribuzioni pentenarie standardizzate delle scale del questionario «Quando insegno». Dati in percentuale.

3. CONCLUSIONI

L'obiettivo di costruire uno strumento che offra uno sguardo nuovo sulla professionalità docente sembra raggiunto e lo studio ne rappresenta una prima utile validazione. Al di là dell'Autovalutazione il questionario risponde agli scopi della ricerca consentendo di esplorare dimensioni finora trascurate da altri strumenti, quali la Consapevolezza critica, la Riflessione sulla pratica, la Passione per la disciplina e la Valorizzazione dell'esperienza. Inoltre, a detta anche dei docenti che si sono prestati a rispondere, stimola la riflessione sul proprio agire educativo, spinge ad interrogarsi e ad

acquisire consapevolezza di sé come professionista dell'educazione. Fra i commenti più comuni infatti troviamo affermazioni quali «[...] È stato un modo per ripercorrere procedure quotidiane che da anni sono diventate automatismi. (R.35)», «Sicuramente utile e che fa riflettere molto su aspetti che spesso riteniamo ovvi. (R.95)», «Il questionario mi appare interessante per gli spunti di riflessione che pone, in relazione alla pratica didattica e alla professionalità docente. (R.338)» che mettono l'accento sull'importanza di avere nella vita scolastica momenti dedicati alla riflessione, e altri che riflettono le considerazioni fatte nei primi paragrafi di questo articolo sulla difficoltà del mestiere dell'insegnante e sulla sua complessità, come «Insegnare è un mestiere che richiede la capacità di tenere in considerazioni infinite variabili in un tempo ristretto, valorizzare i talenti ma non lasciare indietro nessuno questa la sfida più grande. (R.316)», «Il questionario è costruito bene, in modo da analizzare i molteplici aspetti della pratica dell'insegnamento. (R.2)» e «Un questionario realmente calato sul fare scuola: ricerca del docente e benessere del discente. (R.43)», «Il questionario mi appare interessante per gli spunti di riflessione che pone, in relazione alla pratica didattica e alla professionalità docente. (R.338)».

Le riflessioni individuali e quelle a livello di istituzione scolastica che si possono fare a valle della lettura dei risultati, del confronto con le medie standardizzate e con le scuole del medesimo ordine, possono guidare in parte le scelte relative alla formazione dei docenti, facendo emergere il bisogno di approcciare non solo temi strettamente disciplinari ma anche metodologici, pedagogici e di psicologia sociale, connessi alle dimensioni Consapevolezza critica, Autovalutazione e Riflessione sulla pratica, come emerge anche da alcuni commenti dei rispondenti, quali «Interessante spero che ci siano corsi di formazione che mi permettano di migliorare la mia didattica. (R.145)», «Il questionario è stato utile nel fare il punto nella presa di coscienza da parte di quanti l'hanno compilato dell'importanza del proprio ruolo e della necessità di una formazione continua. (R.336)», «Mi riporta alla necessità di una urgente revisione dei corsi di aggiornamento per i docenti, attualmente poco pragmatici e distanti dalle problematiche reali all'interno delle classi con gli alunni e della scuola con i colleghi, nonché da un sistema scolastico ancora così incomprensibilmente inadeguato. (R.814)», «In generale vorrei porre l'enfasi sulla necessità di continuare a formarsi, perché, per quanto si possano conoscere dei metodi diversi, la scuola e gli studenti sono in continua evoluzione, così come la società e i bisogni. Inoltre la ricerca ci può dare molto per una didattica più efficace, così come il rapporto con l'università. (R.649)».

Inoltre ci sono delle prime evidenze (Botta & Stanzione, 2022; Rossi, Castellana, & Botta, 2022; Stanzione & Botta, 2022) che il questionario

usato in combinazione con altri strumenti, come quello per la rilevazione delle percezioni sul contesto scolastico (Stanzione, 2021), si rivela efficace per fornire alle scuole indicatori utili ai fini dell'autovalutazione di istituto, facilitando l'individuazione di priorità e traguardi del RAV, in particolare nell'ambito dell'area dei Processi, e la progettazione delle conseguenti azioni di miglioramento.

Dal punto di vista tecnico il processo di costruzione e validazione in due fasi ha avuto un esito molto soddisfacente. Nel passaggio dallo studio pilota alla fase di validazione il modello ha mostrato un'ottima tenuta e si è pervenuti all'eliminazione di item che potevano ragionevolmente essere considerati ridondanti, ottimizzando lo strumento.

Per il futuro si prevede di procedere all'adattamento e alla validazione dello strumento in inglese, francese, spagnolo e russo. Inoltre è in fase di revisione il modello di restituzione dei dati alle scuole e ai singoli in funzione della costruzione di una piattaforma online destinata alle scuole che dovrebbe offrire un'ampia gamma di strumenti per la rilevazione del benessere degli insegnanti e dei docenti, delle percezioni del contesto scolastico, dell'uso delle *soft-skills* (Lucisano & du Mérac, 2019; Scippo & du Mérac, 2021), e degli aspetti emersi dall'osservatorio Teen-Voice⁵ (du Mérac, Livi, & Lucisano, 2020).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adamson, D. R. (2010). *Classroom management: 24 strategies every teacher need to know*. New York: Scholastic Teaching Resources.
- Anisimov, O. S. (1994). Research on creativity and culture of teacher reflective self-organization. In *Pedagogicheskaja koncepcija posleddiplomnogo obrazovanija* [Pedagogical concept of post-degree education], Vol. 14. Moskva: LMZ.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2018). *SRMR in Mplus*.
<http://www.statmodel.com/download/SRMR2.pdf>
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Barbaranelli, C., & Natali, N. (2005). *I test psicologici. Teorie e modelli psicometrici*. Roma: Carocci.

⁵ L'osservatorio Teen-Voice è stato realizzato dal 2014 nei Saloni dello studente Campus Orienta raccogliendo attraverso questionari compilati dai visitatori (studenti degli ultimi anni del secondo ciclo di istruzione) il punto di vista degli studenti su tematiche relative ai loro valori, ai modelli, alla percezione del loro contesto sociale e scolastico e alle loro aspettative rispetto al mondo del lavoro.

- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, M. E. (2017). Ripensare la professionalità docente imparando ad ascoltare la voce degli studenti. In P. Magnoler, A. M. Notti, & L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente – SAED). Adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 10, 485-509.
- Botta, E. (2022). «Quando insegno» – Questionario di autovalutazione di alcuni aspetti della professionalità educativa. In A. L. Rizzo & V. Riccardi (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità* (pp. 161-166). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Botta, E., & Stanzione, I. (2022). Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti. In A. La Marca & A. Marzano (a cura di), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*. Atti del Convegno Nazionale SIRD, Palermo, 30 giugno - 1-2 luglio 2022 (pp. 838-849). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carifio, J., & Perla, R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education*, 42(12), 1150-1152. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03172.x>
- Catalano, M. G., Perucchini, P., & Vecchio, G. M. (2014). The quality of teachers' educational practices: Internal validity and applications of a new self-evaluation questionnaire. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 459-464.
- Catalano, M. G., Vecchio, G. M., & Perucchini, P. (2022). The role of teachers' intelligence conceptions, teaching beliefs and self-efficacy on classroom management practices. *Ricerche di Psicologia - Open Access*, 1.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (trad. it. *Introduzione all'analisi fattoriale*. Milano: LED edizioni, 1995).
- Concina, E. (2016). L'insegnante efficace. Definizione e caratteristiche nella ricerca educativa. *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete*, 16(2), 20-31. <https://doi.org/10.13128/formare-18200>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: Student voice in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390.
- Cook-Sather, A. (2014). Student voice in teacher development. In L. Meyer (Ed.), *Oxford bibliographies in education*. New York: Oxford University Press.

- Dewey, J. (1938). *Logic, the theory of inquiry*. New York: H. Holt and Company (trad. it. *Logica. Teoria dell'indagine*. Einaudi: Torino, 1973).
- du Mérac, É. R., Livi, S., & Lucisano, P. (2020). *Teens' Voice 2018/2019. Percezioni di sé e della società – Opinioni e consigli per la scuola*. Roma: Nuova Cultura.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765.
- Gallucci, M., Leone, L., & Berlingeri, M. (2012). *Modelli statistici per le scienze sociali*. Roma: Pearson Italia.
- Gaudreau, N., Frenette, É., & Zedda, M. L. (2017). Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 4(4), 391-405.
- Gordon, L. M. (2001). High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. Paper presented at *California Council on teacher education*, San Diego, CA.
- Grión, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Guerriero, S. (2017). *Educational research and innovation pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris: OÉCD Publishing.
- Harpe, S. E. (2015). How to analyze Likert and other rating scale data. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7(6), 836-850. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.08.001>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Kline, R. B. (2016). Data preparation and psychometrics review. In *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805.
- Lucisano, P., & du Mérac, É. R. (2019). Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ). Caratteristiche e proprietà psichometriche. In P. Lucisano & A. Notti (Eds.), *Convegno Internazionale SIRD: Training actions and evaluation processes* (pp. 609-622). Lecce: Pensa Multimedia.
- MI – Ministero dell'Istruzione (2021). *La dispersione scolastica – aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 - 2019/2020*. Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (maggio). <https://miur.gov.it/documents/20182/0/La+dispersione+scolastica+aa.ss.2018-2019+e+aa.ss.2019-2020.pdf/99ea3b7c-5bef-dbd1-c20f-05fed434406f?version=1.0&t=1622822637421>

- Min, H. T. (2016). Effect of teacher modeling and feedback on EFL students' peer review skills in peer review training. *Journal of Second Language Writing*, 31, 43-57.
- Muthén, B. (1983). Latent variable structural equation modeling with categorical data. *Journal of Econometrics*, 22, 48-65.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the «laws» of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625-632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OECD (2021a). *Positive, high-achieving students? What schools and teachers can do*. Paris: OECD Publishing (TALIS).
- OECD (2021b). *Teachers getting the best out of their students: From primary to upper secondary education*. Paris: OECD Publishing (TALIS).
- Rossi, L., Castellana, G., & Botta, E. (2022). Processi di formazione e autoformazione dei docenti nelle attività di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma. In *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti* (pp. 199-200). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Salvatori, I. (2019). Verso il profilo professionale dell'insegnante «esperto». Modelli teorici e proposte metodologiche per un'epistemologia della professionalità docente nel contesto scolastico italiano. *Formazione & Insegnamento*, XVII(1), 177-185.
- Scherer, R., Jansen, M., Nilsen, T., Areepattamannil, S., & Marsh, H. W. (2016). The quest for comparability: Studying the invariance of the Teachers' Sense of Self-Efficacy (TSES) measure across countries. *PLoS One* 11(3), e0150829.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Vol. 152. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Scippo, S., & du Mérac, É. R. (2021). Criterion validation of the scales of Autonomy, Collaboration, Empathy, Problem-solving and Self-confidence of the 3SQ. Soft Skills Self-evaluation Questionnaire adapted for lower secondary school. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 24, 193-210.
- Stanzione, I. (2021). *Quando il benessere è educativo*. Roma: Nuova cultura.
- Stanzione, I., Botta, E. (2022). Avere cura della professionalità dell'insegnante. Un uso formativo e riflessivo di strumenti quantitativi di valutazione della pratica e del contesto lavorativo. In *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti* (pp. 206-207). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. Paris: OECD Publishing (OECD Education Working Papers, 267).
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education* 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Trincherò, R. (2016). The teachers' expertise, the representation of their skills and the paths to train them and evaluate them. *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete*, 16(2), 1-7. <https://doi.org/10.13128/formare-18709>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.

RIASSUNTO

La professionalità del docente è oggetto di un ampio dibattito volto a superare crisi di fiducia verso tale categoria e a riaffermare il docente come risorsa preziosa per la crescita e lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo degli studenti. In questo saggio si presenta il processo di validazione e standardizzazione di uno strumento di autopercezione rivolto agli insegnanti e pensato per esplorare alcune delle principali dimensioni dell'insegnamento che, superando i limiti presenti in letteratura, mette in luce la necessità di favorire negli insegnanti una riflessione su sé stessi nell'ambito del proprio lavoro. Lo strumento potrà essere utilizzato sia dai singoli docenti sia dalle scuole come supporto nei processi di autovalutazione. Le informazioni che emergeranno potranno infatti essere condivise all'interno della comunità educante per orientare le pratiche didattiche e di lavoro nello specifico contesto scolastico. In prospettiva lo strumento sarà utilizzato in combinazione con altri, destinati a docenti e studenti, e accessibile tramite apposita piattaforma digitale. Il sistema nel complesso consentirà la rilevazione di esperienze, esigenze e bisogni a partire dai quali riflettere sulle buone prassi implementate e progettare azioni migliorative mirate.

Parole chiave: Autovalutazione; Formazione docenti; Professionalità docente; Riflessività; Validazione e standardizzazione.

Copyright (©) 2023 Pietro Lucisano, Emanuela Botta
Editorial format and graphical layout: copyright (©) LED Edizioni Universitarie



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Lucisano, P., & Botta, E. (2023). Validazione e standardizzazione del questionario «Quin – Quando insegno» [Validation and standardization of the questionnaire «Quin – When I teach»]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 27, 73-99. <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-027-lubo>