



Numero 2 – Aprile 2026

Special Issue on

Training teachers today: pedagogical challenges, educational rights and responsibilities

Formare docenti oggi: emergenze pedagogiche, diritti e responsabilità educative

Editors: Fabio Bocci, Giorgio Crescenza, Rosabel Roig-Vila

Università Roma Tre – Università della Tuscia - Universidad de Alicante (España)

INDICE/SUMMARY

EDITORIALE/EDITORIAL

VIII-XXIV

by **Giorgio Crescenza, Rosabel Roig-Vila, Fabio Bocci**

Rethinking teacher education in times of multiple crises. Complexity, inclusion, artificial intelligence, and educational responsibility/*Ripensare la formazione degli insegnanti nel tempo delle emergenze. Complessità, inclusione, intelligenza artificiale e responsabilità educativa*

RAPPORTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI/REPORTS, STUDIES, PRESENTATIONS

Maria Grazia Riva

1-16

“We’re all a little authoritarian.” Multilayered, internalized authoritarianism, “black pedagogy,” and teacher training for the “unlearning” of educational conditioning/“*Siamo tutti un po’ autoritari*”. *Autoritarismo incorporato pluristratificato, pedagogia nera e formazione docente per l’unlearning dei*

condizionamenti educativi

- Angela Muschitiello** 17 - 29
Pedagogical supervision in in-service training for 0–6 educators: between educational responsibility and reflective communities/*La supervisione pedagogica nella formazione in servizio degli educatori 0-6: tra responsabilità educativa e comunità riflessive*
- Enza Manila Raimondo, Antonio Giannone, Marinella Muscarà** 30 - 40
Teacher education as an identity construction: between multi-competencies, situated practices and reflexivity/*La formazione degli insegnanti come costruzione identitaria: tra pluri-competenze, pratiche situate e riflessività*
- Giuseppe Refrigeri** 41 - 53
Beyond Guidance-Oriented Teaching: The Neuroscientific Educational Relationship/*Oltre la didattica orientativa, la relazione orientativa*
- Roberto Orazi, Alessio Moriconi** 54 - 66
"Augmented" teacher. Redefining the professional identity of teachers in the AI era/*Docente "aumentato". Ridefinizione dell'identità professionale del docente nell'era dell'IA*
- Giulia Gozzelino, Isabella Pescarmona, Afaf Ezzamouri** 67 - 79
Deconstructing the Ordinary: Microaggressions, Positionality, and Teacher Training from a Decolonial Perspective/*Decostruire l'ordinario: microaggressioni razziali, posizionamento e formazione docente in prospettiva decoloniale*
- Andrey Felipe Sgorla** 80- 92
The Teacher as Epistemic Intermediary: Vocational Imagination, Evaluative Habitus and Professional Identity Formation in Contexts of Vulnerability/*Il docente come intermediario epistemico: immaginazione vocazionale, habitus valutativo e formazione dell'identità professionale in contesti di vulnerabilità*
- Diletta Chiusaroli** 93 – 103
Sexuality, gender, and disability: teacher training as a strategic lever for inclusive school citizenship/*Sessualità, genere e disabilità: la formazione docente come leva strategica per una cittadinanza scolastica inclusiva*
- Chiara Carletti** 104 – 116
Pedagogical Governance of Artificial Intelligence and Teacher Education. Rethinking Professional Responsibility Beyond Technocentrism/*Governance pedagogica dell'intelligenza artificiale e formazione docente. Ripensare la responsabilità professionale oltre il tecno-centrismo*
- Chiara Borelli** 117 – 128
"Neuroqueering" Early Childhood Education through Teacher Training/*"Neuroqueerizzare" l'educazione della prima infanzia attraverso la*

formazione insegnanti

Milena Pomponi 129 – 143
Professional development/learning: a strategic value for initial and in-service teacher training/**Lo sviluppo/apprendimento professionale: un valore strategico per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti**

Pasquale Gallo 144 - 155
The emotional dimension in teaching professionalism. Professional identity, vulnerability, relationships/**La dimensione emotiva nella professionalità docente. Identità professionale, vulnerabilità, relazioni**

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA/STUDIES AND RESEARCH PROJECTS

Maria Rosaria Strollo, Francesca Buccini 156 - 168
Rethinking educational space in initial teacher education: between design, inclusion, and professional identity/**Ripensare lo spazio educativo nella formazione iniziale degli insegnanti: tra progettazione, inclusione e identità professionale**

Angela Magnanini 169 - 181
Between Language and Symbolic Violence: Training Teachers to Recognize and Counter Hate Speech on Women with Disabilities/**Tra linguaggio e violenza simbolica: formare docenti per riconoscere e contrastare i discorsi d'odio sulle donne con disabilità**

Francesca Marone, Ilaria Curci, Marta Pirro 182 - 189
STEM Teacher Training as Critical Practice: Generative AI, STEAM Approaches and Educational Responsibility/**La formazione degli insegnanti STEM come pratica critica: Intelligenza Artificiale Generativa, approcci STEAM e responsabilità educativa**

Rosanna Tammaro, Deborah Gragnaniello 190 - 202
Training in digital citizenship: a research-training programme for future nursery and primary school teachers/**Formare alla cittadinanza digitale: un percorso di ricerca-formazione tra i futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria**

Paolo Di Rienzo, Giovanni Serra 203 - 216
Adult education in prison. Reflective training of teachers in an andragogical perspective/**Istruzione degli adulti in carcere. La formazione riflessiva dei docenti in una prospettiva andragogica**

Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Cristina Trovato, Claudia Grasso 217 - 229
Cartographies of Affectivity: Languages, Narratives, and the Construction of Professional Identity in Early Childhood Education Contexts/**Cartografie dell'affettività. Linguaggi, narrazioni e costruzione dell'identità professionale nei contesti educativi dell'infanzia**

Daniela Dato, Severo Cardone, Miriam Bassi, Cristina Romano The role of reflective skills in teacher training for career guidance/ Il ruolo delle competenze riflessive nella formazione dei docenti per l'orientamento	230 - 242
Rosa Bellacicco, Francesca Capone, Raffaele Casi, Carlotta Soldano Training teachers in mathematics education: curriculum-based active breaks to reflect on mathematics and inclusion in primary school/ Formare insegnanti in didattica della matematica: pause attive curriculum-based per riflettere su matematica e inclusione nella scuola primaria	243 - 268
Nicole Bianquin, Fabio Sacchi The Life Project as a Pedagogical Framework for Transforming Teacher Professionalism: Emerging Competencies and Professional Postures/ Il progetto di vita come dispositivo pedagogico e trasformativo della professionalità docente. Competenze e posture professionali emergenti	269 - 283
Leonardo Menegola, Paola Cortiana Expressive mediators in teacher education: playfulness, comics, and music as inclusive and transformative mediators between UDL and embodied reflectivity/ Mediatori espressivi nella formazione docente: gioco, fumetto e musica come dispositivi inclusivi e trasformativi tra UDL e riflessività incarnata	284 - 298
Federica De Carlo Guidance as a pedagogical competence of teacher professionalism: representations, practices, and training needs within teacher qualification pathways/ Orientamento e professionalità docente: un'analisi delle rappresentazioni e dei bisogni formativi nei percorsi abilitanti	299 - 315
Giusi Castellana, Conny De Vincenzo Professional reflexivity and inclusive practices in teacher training: the predictive role of attitudes/ Riflessività professionale e pratiche inclusive nella formazione docente: il ruolo predittivo degli atteggiamenti	316 - 338
Laura Parigi, Chiara Zanoccoli, Maeca Garzia Teaching in Demographic Transition: Professional Challenges and Teacher Resources in Multigrade Classrooms of Italy's Inner Areas/ Insegnare nella transizione demografica: sfide professionali e risorse dei docenti nelle pluriclassi delle aree interne italiane	339 - 353
Francesco Luigi Gallo, Giuseppe Russo, Sara Gemma, Arturo Puoti Responsible Artificial Intelligence for Humanities. Educational Simulations Between Mediation and Dialogical Learning/ Intelligenza Artificiale responsabile per la didattica delle Humanities. Simulazioni educative in contesti di mediazione ed apprendimento dialogico	354 - 366
Alessia Gargano, Giuseppe Carci, Andrea Laudadio Artificial Intelligence and Educational Responsibility in Teacher Training/ Intelligenza artificiale e responsabilità educativa nella formazione degli insegnanti	367 - 380

- Enrico Miatto, Maria Valentini, Elena Mantoet** 381 – 393
Artificial Intelligence as a *pharmakon* in the professional practice of special education teachers: a qualitative study/*L'Intelligenza Artificiale come *phàrmakon* nella professionalità degli insegnanti di sostegno: una ricerca qualitativa*
- Martina Bruno, Dorotea Rita Di Carlo, Leonarda Longo** 394 – 408
Valuing assessment: training future teachers for docimological responsibility in the age of AI/*Dare valore alla valutazione: la formazione dei futuri insegnanti alla responsabilità docimologica nell'era dell'IA*
- Valeria Bruno** 409 – 421
Comfortable but unprepared: Comprehensive sexuality education and perceptions of future educators in Italy/*A proprio agio ma senza formazione: Educazione alle sessualità e percezioni del futuro personale educativo in Italia*
- Claudia Marcellan, Paola Milani** 422 – 434
Developing integrated responses to situations of vulnerability: participatory teacher training within the P.I.P.P.I. LEPS/*Costruire risposte integrate a situazioni di vulnerabilità: la formazione partecipata degli insegnanti nel LEPS P.I.P.P.I.*
- Marco Leggieri** 435 – 447
“You can’t say anything anymore!” Educational suggestions for a conscious use of language/*“Non si può dire più niente!” Suggestioni pedagogiche per un uso consapevole del linguaggio*
- Gema Llamero Illán, María José Hernández Serrano, Isabel Vicario-Molina** 448 - 459
Competencias socioemocionales docentes y prevención del bullying en Educación Primaria. Análisis de autovaloraciones y juicios situacionales/*Teachers’ Socio-Emotional Competencies and Bullying Prevention in Primary Education: Analyzing Self-Assessment and Situational Judgement*
- Donatella Visceglia, Ester Caparrós Martín, Amalia Rizzo** 460 – 481
Teacher education and the construction of professional identity: the practicum as a reflective and relational space/*Formazione docente e costruzione dell’identità professionale: il tirocinio come spazio riflessivo e relazionale*
- Annalisa Ianniello, Ali Musleh Alodat, Paola Aiello** 482 – 494
Values, Self-Efficacy, and Motivation in Special Education Teachers: An Empirical Analysis/*Valori, Autoefficacia e Motivazione dei Docenti di Sostegno: un’analisi empirica*
- Daniele Dragoni, Maria Désirée Epure, Elisa Coli, Simona Careri, Daniele Caligiore** 495 – 508
Training teachers for the critical use of generative AI: a qualitative analysis of teachers’ and students’ open-ended responses/*Formare i docenti all’uso critico dell’intelligenza artificiale generativa: analisi qualitativa delle risposte aperte di insegnanti e studenti*

- Beatrice Carbè, Patrizia Sposetti** 509 – 521
Analysis of the discussion for teacher self-assessment: A research-training path/
L'analisi della discussione per l'autovalutazione docenti: un percorso di ricerca-
formazione
- Claudio Palazzi** 522 – 543
Immersive technologies and educational responsibility in teacher training:
empirical evidence from the MuSEd VR project/Tecnologie immersive e
responsabilità educativa nella formazione docente: evidenze empiriche dal
progetto MuSEd VR
- Filippo Marcato, Giorgia Slaviero, Emilia Restiglian, Marina De Rossi** 544 – 558
From personal values to career choice: motivations and teacher identity in the
early years of initial teacher education/Dal valore personale alla scelta
professionale: motivazioni e identità docente nei primi anni di formazione iniziale
- Ludovico Vespasiani, Rosa Vegliante, Sergio Miranda** 559 – 573
Building effective learning environments: teacher support practices to enhance
motivation/Costruire ambienti d'apprendimento efficaci: pratiche di supporto
docente per accrescere la motivazione
- Alessia Bevilacqua** 574 – 589
Learning to navigate uncertainty and educational emergencies: the contribution of
futures thinking in making responsible decisions in the present/Imparare ad
affrontare l'incertezza e le emergenze educative: il contributo del future thinking
per prendere responsabilmente delle decisioni oggi
- Giacomo Zavatta** 590 – 608
Evaluating student teachers' professionalism: content validation of a self-
assessment tool/Valutare la professionalità del docente in formazione: validazione
del contenuto di un questionario di autovalutazione
- Clara Leone, Sara Germani, Giordana Szpunar** 609 - 624
Intercultural Competence and Teaching Practices in Primary Education: An
Analysis of Teachers' Attitudes and Professional Development Needs/
Competenza interculturale e pratiche didattiche nella scuola primaria: un'analisi su
atteggiamenti e bisogni di sviluppo professionale degli insegnanti
- FUORI CALL/OUT CALL**
- Sara Bertini, Gabriele Biagini** 625 - 641
Technology-enhanced feedback in early childhood and primary education: a
scoping review on self-assessment development/Feedback potenziato dalle
tecnologie nell'educazione dell'infanzia e primaria: una scoping review sullo
sviluppo dell'autovalutazione

RECENSIONI/REVIEWS

Elisabetta Faraoni

642 - 645

Recensione al testo: Dariusz Grzadziel (2025). Didattica generale. Fondamenti della scienza e dell'arte di insegnare. Roma: LAS



2

Aprile 2026

Evaluating student teachers' professionalism: content validation of a self-assessment tool

Valutare la professionalità del docente in formazione: validazione del contenuto di un questionario di autovalutazione

Giacomo Zavatta

Università Ca' Foscari

giacomo.zavatta@unive.it

Doi: <https://>

ABSTRACT

The development of student teachers' (STs) professional identity involves a process of self-transformation encompassing ethical-social and technical-professional dimensions. Teacher initial education programmes therefore aim to foster metacognition processes that promote the integration of training experiences, personal development and self-awareness as a professional. Within this perspective, this paper outlines the second phase of content validation for a self-assessment survey designed for STs. The tool was developed to support structured reflection on the various dimensions of teaching professionalism, as an initial step toward the development of professional identity and consciousness of their professional role.

Keywords: professional identity, content validation, mixed-methods, student teachers, self-

QTimes webmagazine - Anno XVIII - n. 2, 2026

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

assessment.

RIASSUNTO

Il percorso di sviluppo dell'identità professionale degli student teachers (STs) descrive un processo di trasformazione di sé che coinvolge dimensioni etico-sociali e tecnico-professionali. L'obiettivo dei percorsi abilitanti riguarda, dunque, la promozione di una metacognizione che favorisca l'integrazione tra esperienze formative, la maturazione personale e della coscienza di sé come professionista. In questo quadro, il presente lavoro illustra la seconda fase di validazione del contenuto di un questionario di autovalutazione degli ST. Lo strumento nasce con la finalità di sostenere una riflessione strutturata sulle diverse dimensioni della professionalità docente, configurandosi come un primo momento di sviluppo identitario e di consapevolezza del proprio ruolo.

Parole chiave: identità professionale, validazione del contenuto, metodi misti, *student teachers*, questionario di autovalutazione.

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi quattro decenni in Italia, la questione della formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria si è caratterizzata dal susseguirsi di modelli formativi tra loro discontinui che sono stati espressione di differenti culture formative e visioni politico-pedagogiche tra loro discordanti (Sibilio, 2022). Per rispondere a tale problematica e ai richiami dell'Unione Europea¹, il Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri (DPCM) del 4 agosto 2023 ha riorganizzato il percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie in un sistema di crediti formativi che può variare da 30, 36 e 60 CFU/CFA², delineando un profilo professionale conclusivo del docente abilitato (Allegato A).

Come sottolineano Del Gobbo e colleghi (2026), tale riforma si pone in continuità con la ricerca pedagogica internazionale poiché enfatizza la centralità della maturazione di competenze professionali e la necessità di raggiungere degli standard minimi per l'esercizio della professione. Tuttavia, rispetto al modello formativo proposto nel DPCM, rimangono aperte due questioni che coinvolgono la dimensione pedagogica dei percorsi, ossia il loro obiettivo formativo, e quella identitaria, cioè i processi di attribuzione di senso di trasformazione dell'esperienza formativa dei futuri docenti (Baldacci, 2023; Pentucci, 2026).

In merito alla prima, occorre sottolineare l'esigenza di assumere come obiettivo formativo dei percorsi non tanto un principio additivo, rintracciabile nel mero conseguimento dei crediti formativi

¹ In questo contesto si fa riferimento alla sentenza del 26 novembre 2014 della Corte di Giustizia Europea sui contratti di lavoro a tempo determinato nel settore della scuola (Magni, 2019).

² Il DPCM 4 agosto 2023 rende attuativa la Legge n. 79/2022. Gli Allegati 1, 2, 3, 4, 5 definiscono in maniera analitica i percorsi formativi.

(60, 30 e 36) previsti dal Decreto (Baldacci, 2023), quanto promuovere un processo di metacognizione che favorisca l'integrazione tra diverse esperienze formative (i laboratori, i tirocini e i corsi accademici) (Zavatta & Lazzari, 2026). Riguardo la seconda, invece, è bene ricordare che ogni competenza e ogni standard professionale deve essere interpretato e agito sulla base di obiettivi di valore che ogni insegnante stabilisce a partire dalle convinzioni personali, dalla percezione della libertà, dell'efficacia, dei vincoli e dei facilitatori contestuali caratteristici di ogni scuola e di ogni classe.

Nella formazione iniziale dei docenti, quindi, lo sviluppo identitario deve poter coincidere con un processo di maturazione e trasformazione della propria persona e della coscienza di sé come professionista comprendendo tanto la sfera etico-sociale quanto quella tecnico-professionale. A corollario di ogni itinerario formativo, infatti, ogni insegnante dovrebbe maturare la capacità di agire e formulare giudizi "pedagogicamente saggi" (Oliviero, 2022, p. 42). In questa prospettiva, l'atto valutativo assume un valore particolarmente rilevante quando si pone l'obiettivo di sostenere la promozione dell'autoanalisi e l'individuazione di possibili aree di miglioramento in vista di specifiche finalità (Costa, 2022), svolgendo così la funzione di strumento di valutazione formativa. Coerentemente con questo scopo, in altre sedi (Zavatta & Lazzari, 2026), è stato delineato un quadro concettuale per la valutazione dell'identità professionale degli insegnanti, che si avvale di strumenti di valutazione quanti-qualitativi e, soprattutto, adotta il *capability approach* come paradigma per interpretare l'agire degli insegnanti.

Questo contributo intende presentare la seconda fase di validazione del contenuto di un questionario di autovalutazione degli insegnanti. Questo strumento nasce con la finalità di sostenere un primo processo di riflessione sulle diverse esperienze formative (laboratori, tirocini e corsi accademici) che si svolgono all'interno dei percorsi abilitanti, rappresentando un punto di novità rispetto agli strumenti psicometrici mappati in letteratura (Hanna *et al.*, 2019; Yan *et al.*, 2024; Zhang & Zhou, 2025) per due ragioni di ordine teorico e metodologico.

Dal punto di vista teorico, gran parte dei questionari validati nella letteratura internazionale si rifanno ad una cornice interpretativa di tipo psicologico, il cui esempio più citato è il *Dynamic Systems Model of Role Identity* (DSMRI) (Kaplan & Garner, 2017, p. 13). Il DSMRI è finalizzato a misurare l'evolversi dei comportamenti degli insegnanti in relazione al contesto, al ruolo, alla percezione e all'immagine di sé, alle possibilità d'azione percepite e ad altre dimensioni analoghe. La prospettiva e la finalità del questionario descritto in questo articolo sono, invece, di natura pedagogica; l'interesse si sposta, di conseguenza, sull'analisi delle ricorrenze e dei processi connessi ad esse che qualificano l'esperienza formativa e professionale dei futuri insegnanti.

Da questa differenza deriva una distinzione anche sul piano metodologico e valutativo, della quale si è ampiamente discusso in Zavatta e Lazzari (2026). In quella sede si è sostenuto, prendendo le distanze da una prospettiva esclusivamente psicologica, che per valutare e analizzare i processi che qualificano l'esperienza degli insegnanti in formazione per delineare lo sviluppo identitario di un soggetto non fossero sufficienti i soli metodi quantitativi. Sarebbe più opportuno adottare metodi misti che consentano di triangolare i dati dell'autovalutazione (che riguardano le regolarità emerse nelle risposte dei docenti) con dati di natura qualitativa (interviste e osservazioni) per riflettere sui significati che gli insegnanti attribuiscono alle proprie azioni e ai propri vissuti nel contesto specifico in cui operano.

Tale obiettivo, tuttavia, esula dagli scopi del presente lavoro. In questo articolo, infatti, si intende discutere, in primo luogo, gli esiti del processo di valutazione dei quesiti del questionario da parte di

un gruppo di esperti e, in secondo luogo, i risultati delle interviste cognitive svolte con un gruppo ristretto di docenti in formazione e docenti novizi.

2. QUADRO TEORICO E L'OPERATIVIZZAZIONE DEI SUOI CONCETTI

Il punto di partenza per la costruzione del questionario è stato il modello pedagogico della formazione docenti definito nei lavori di Margiotta (2018), Ellerani, Nigris e Vannini (2018) ed Ellerani (2018). Dal punto di vista teorico, il lavoro principale è stato associare i referenziali (i traguardi formativi) e i funzionamenti indicati da Ellerani (2018) agli standard minimi e alle competenze previste nell'Allegato A del DPCM. Ogni azione descritta nei funzionamenti è stata declinata a partire da sei dimensioni dell'agency che riassumono gli studi più aggiornati sul *capability approach* in ambito educativo (Alessandrini, 2014; Margiotta, 2018; Baldacci, 2020; Costa, 2022). Il modello appena descritto interpreta il tema delle competenze iscrivendolo nel quadro delle *capabilities*. Esse derivano dalla combinazione di competenze (*capacità interne*) con opportunità esterne finalizzate alla creazione di condizioni per l'espansione delle libertà sostanziali individuali (*funzionamenti*). In questo senso, se i referenziali riassumono alcuni degli standard minimi e delle competenze previste dal DPCM, gli ambiti di funzionamento e le dimensioni dell'agency specificano le azioni culturali e professionali dei docenti in concrete operazioni (Ellerani *et al*, 2018, p. 31). La Fig. 1 rappresenta in maniera grafica quanto appena esposto, richiamando il processo di traduzione empirica di una teoria in proprietà e in variabili (Corbetta, 2003). Le Tabelle 1 e 2 ripropongono, invece, la struttura sintetica del questionario costituita da 65 quesiti: nella Tab. 1 gli item sono associati alle 6 dimensioni dell'agency, mentre nella Tab. 2 ai referenziali e alle competenze professionali.

Come precedentemente anticipato, la versione attuale del questionario ha già superato un primo *round* di valutazione avvenuto tra gennaio e febbraio del 2026. La prima versione era costituita da 95 quesiti.

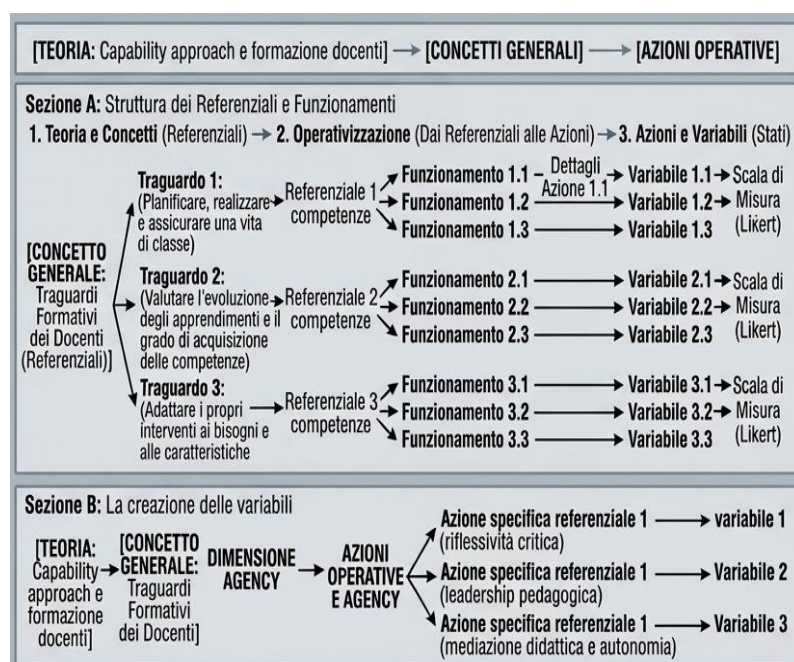


Fig. 1.: Rappresentazione del processo di operativizzazione del quadro teorico sulla formazione docenti

Dimensioni dell'agency	N item
Mediazione didattica e facilitazione dell'autonomia negli studenti	13
Valutazione e collaborazione nell'ecosistema formativo	12
Ricerca, sperimentazione e auto-direzione della crescita personale	12
Leadership pedagogica e decisionale	10
Riflessività critica e trasformativa	9
Etica professionale e inclusione	9
Totale complessivo	65

Tab. 1.: Struttura del questionario con riferimento alle dimensioni dell'agency misurate dagli item

Traguardo formativo (tratti da Ellerani, 2018)	Competenze professionali (tratti dal DPCM)	N item
<i>Pianificare, realizzare e assicurare una vita di classe che favorisca l'apprendimento e la socializzazione degli allievi</i>	Competenze nella gestione dei gruppi classe; Competenze nella micro e macro-progettazione didattica ed educativa; Competenze metodologiche e relazionali; Competenze nel lavoro collaborativo; Competenze psicopedagogiche con particolare attenzione all'inclusione;	10
<i>Valutare l'evoluzione degli apprendimenti e il grado di acquisizione delle competenze degli allievi</i>	Competenza di valutazione	10
<i>Adattare i propri interventi ai bisogni e alle caratteristiche degli allievi con difficoltà di apprendimento, bisogni educativi speciali e con disabilità</i>	Competenze nella gestione dei gruppi classe; Competenze psicopedagogiche con particolare attenzione all'inclusione; Competenze metodologiche e relazionali.	14
<i>Utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per predisporre e condurre attività di insegnamento/apprendimento, per gestire l'insegnamento e lo sviluppo professionale</i>	Competenze digitali; Competenze nella gestione dei gruppi classe; Competenze psicopedagogiche con particolare attenzione all'inclusione; Competenze nella micro e macro-progettazione didattica ed educativa.	11
<i>Cooperare alla realizzazione degli obiettivi educativi e formativi della scuola con tutte le componenti coinvolte</i>	Competenze relative all'orientamento scolastico; Competenze nel lavoro collaborativo;	9

<i>Cooperare con i membri del Consiglio di classe e con le équipe pedagogiche nella realizzazione di compiti atti a favorire lo sviluppo e la valutazione delle competenze mirate</i>		
<i>Comunicare in modo chiaro e appropriato nei diversi contesti legati alla professione</i>	Competenze relazionali e comunicative	11
Totale complessivo	9	65

Tab. 2.: Struttura del questionario con riferimento ai referenziali e alle rispettive competenze misurate dagli item

3. OBIETTIVI E METODOLOGIA DELLA RICERCA

Sulla base del quadro teorico appena delineato, l'obiettivo della ricerca è di validare il contenuto del questionario e registrare la qualità del funzionamento di tale strumento attraverso due processi che hanno interpellato due tipologie di partecipanti: un gruppo di esperti (n=44) e un gruppo ristretto di docenti in formazione e novizi (n= 7).

Il primo *iter* (*content validation*) si prefigge un duplice scopo: stimare la vicinanza semantica tra i concetti teorici e i quesiti del questionario e, al contempo, stabilire la chiarezza e la comprensibilità di tali quesiti, cercando di ricostruire le ragioni (*rationales*) che hanno spinto gli esperti ad attribuire un determinato punteggio (Boateng *et al.*, 2018). Il secondo descrive in che misura i docenti in formazione e i docenti novizi (cioè degli utenti riconducibili alla medesima popolazione del campione a cui verrà somministrato il questionario) giudicano la chiarezza e l'appropriatezza degli item rispetto al costrutto e agli obiettivi di valutazione (*face validity*) (Boateng *et al.*, 2018; Caselli, 2024).

Questi due obiettivi sono stati perseguiti attraverso due strumenti: un questionario strutturato e un'intervista cognitiva. Il primo ha permesso agli esperti di esprimere un giudizio quanti-qualitativo, offrendo la possibilità di attribuire un punteggio sulla pertinenza e sull'essenzialità dei quesiti attraverso una scala Likert a 5 posizioni e, contemporaneamente, di inserire nei campi a risposta aperta le argomentazioni qualitative in merito all'accuratezza del processo di *operativizzazione* descritto nella precedente sezione (Sez. 2). A questo proposito si specifica, riprendendo Wu e Leung (2017), che la presente ricerca assume che gli intervalli tra i punteggi (1-5) siano percepiti dagli esperti come sostanzialmente equidistanti, presupponendo una natura quasi-cardinale della scala.

Il secondo strumento, invece, ha lo scopo di dare evidenza dei processi cognitivi che i partecipanti mettono in atto per rispondere al questionario (ossia per autovalutarsi) e mitigare le possibili distorsioni nella formulazione dei quesiti (Liani & Martire, 2017). Le interviste, quindi, si sono svolte una volta definita la struttura del questionario a seguito del secondo processo di validazione e dopo che gli intervistati hanno risposto al questionario.

Per ciò che concerne la procedura di analisi dei risultati del questionario, la soglia limite per l'eliminazione e la modifica dei quesiti è stata stabilita sulla base di alcuni indici statistici definiti teoricamente negli articoli di Von der Gracht (2012), Ayre e Scally (2014) e Koo e Li (2016). A livello descrittivo gli indici per stabilire il livello di accettabilità di un quesito sono la distribuzione della media, la moda, la mediana, la deviazione standard e lo scarto interquartile. Questi indici consentono di sintetizzare la posizione prevalente del gruppo (media, mediana, moda) e il grado di dispersione sulle misure (deviazione standard e scarto interquartile). Dal punto di vista inferenziale,

invece, gli indici sono il *Content Validation Ratio* (CVR) e la correlazione interclasse (*Intraclass correlation coefficient* ICC).

La prima analisi stabilisce se l'accordo prevalente tra gli esperti sia frutto del caso o se, al contrario, sia statisticamente significativo³. Il secondo, invece, misura la variabilità dei dati, attestando se il grado di coerenza (*consistency*) e accordo (*agreement*) tra le risposte dipenda da una correlazione più o meno significativa. Nella Tabella 3 si riporta la descrizione dei diversi indici statistici e i rispettivi riferimenti teorici per interpretarli.

Le risposte alle domande dell'intervista e i commenti qualitativi del questionario, invece, sono stati interpretati a partire da un'analisi tematica aperta (Braun *et al.*, 2019). Le risposte alle domande aperte sono state organizzate in 11 categorie, mentre dalle trascrizioni delle interviste sono stati individuati 2 temi. Il secondo tema è stato articolato attraverso 5 categorie.

L'attendibilità del processo di valutazione è stata, quindi, garantita attraverso le analisi statistiche inferenziali e attraverso un processo strutturato di codifica dei dati qualitativi. L'iter valutativo si è configurato come un'operazione di triangolazione tra dati di natura quantitativa e qualitativa, consentendo di coniugare il rigore della misurazione con la ricchezza euristica dell'analisi qualitativa.

Indicatori statistici	Soglia di accettabilità/affidabilità	Letteratura di riferimento
Media	≥ 4	(Von der Gracht, 2012;)
Mediana	≥ 4	(Von der Gracht, 2012;)
Moda	≥ 4	(Von der Gracht, 2012;)
Scarto interquartile (IQR)	≤ 1	(Rayens & Hahn, 2000; Von der Gracht, 2012)
Correlazione interclasse (ICC)	≤ 0.5 scarsa $0.5 > ICC < 0.75$ moderata $0.75 \geq ICC < 0.9$ buona ≥ 0.90 ottima	(Koo & Li, 2016; Boateng <i>et al.</i> , 2018)
Content Validation Ratio (CVR)	≥ 0.300	(Lawshe, 1975; Ayre & Scally, 2014; Boateng <i>et al.</i> , 2018)

Tab. 3.: Valori soglia per stabilire l'accettabilità dei quesiti e l'affidabilità delle valutazioni degli esperti

Coerentemente con gli obiettivi e le metodologie di ricerca appena illustrati, questo articolo si prefigge di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- DR.1 Qual è il grado di accordo e di coerenza interna tra le valutazioni degli esperti?
- DR.2 Quali quesiti non raggiungono la soglia di accettabilità teorica e per quali ragioni?
- DR.3. Quali motivazioni sottendono il mancato svolgimento di determinate azioni o l'omissione di risposte da parte dei partecipanti?

³ Il test CVR prende in esame ogni singolo item assumendo l'ipotesi (ipotesi nulla) che l'accordo tra gli esperti sia dovuto al caso. Tale ipotesi viene rifiutata quando l'accordo tra gli esperti supera la probabilità del 50% (in questo caso 33 esperti).

4. IL CAMPIONE E GLI STRUMENTI DELLA RICERCA

Il questionario è stato somministrato a un campione di interesse costituito da docenti e ricercatori universitari e docenti esperti della scuola secondaria (prevalentemente tutor del tirocinio indiretto) che, su base volontaria, si sono resi disponibili. Dopo una presentazione dello strumento, la somministrazione si è svolta in autocompilazione tramite Google moduli tra febbraio e marzo del 2026.

La distribuzione del campione per il ruolo e il genere degli esperti è riportata nella Tab. 4. Si ricorda che gli esperti avevano già precedentemente valutato una prima versione del questionario somministrata a gennaio del 2026.

Esperti	Identità di genere			Ruolo degli esperti			
	Maschio	Femmina	Altro	Docente/ricercatore universitario	Tutor del tirocinio	Docente all'interno dei percorsi abilitanti	Docente esperto scuola secondaria
44	12	31	1	11	19	6	8

Tab. 4.: Genere e ruolo dichiarati dagli esperti

I partecipanti all'intervista cognitiva, invece, sono 7: 6 femmine e 1 maschio. Quattro di essi stanno svolgendo il corso di abilitazione, gli altri tre lo hanno completato e, attualmente, stanno svolgendo l'anno di prova. Nella Tabella 5 si riportano le classi di concorso e i percorsi di abilitazione di riferimento. Si specifica che la classe di concorso A12 è relativa all'insegnamento delle discipline letterarie (italiano, storia, geografia) nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, la classe A17 è una vecchia classe di concorso che abilitava all'insegnamento di Disegno e Storia dell'arte negli istituti di istruzione secondaria di II grado ora confluita nella classe di concorso A01, la classe A60 abilita all'insegnamento della Tecnologia nella scuola secondaria di primo grado, la classe A54 abilita all'insegnamento della Storia dell'arte nelle scuole secondarie di secondo grado e infine la classe A22 è una vecchia classe di concorso che abilitava all'insegnamento delle discipline letterarie (italiano, storia, geografia) nelle scuole secondarie di primo grado.

Intervistati	Percorso di abilitazione				Classe di abilitazione			
	PF 30	PF 60	PF 36	A12	A17	A60	A54	A22
7	2	4	1	3	1	1	1	1

Tab. 5.: Percorsi di abilitazione e classi di concorso

5. I RISULTATI DELLA RICERCA EMPIRICA

In questa sezione vengono presentate le analisi dei dati raccolti tramite questionario (Sez. 5.1) e tramite intervista cognitiva (5.2). I risultati della ricerca permettono di validare la struttura definitiva del questionario, dando evidenza, attraverso alcuni estratti delle interviste, anche di uno degli obiettivi principali dello strumento: la promozione in chiave formativa dell'autoanalisi e dell'autovalutazione

delle competenze professionali, a sostegno di un processo di miglioramento della professionalità (Pastore, 2023).

5.1 L'analisi delle risposte al questionario

Prima di procedere con l'esposizione dei risultati del questionario, è stato verificato il grado di correlazione tra le valutazioni espresse su scala. Nello specifico, l'ICC è stato calcolato sia come indicatore di accordo assoluto (*absolute agreement*) sia come indicatore di coerenza interna (*consistency*)⁴. Gli esperti sono stati considerati come un panel di interesse non rappresentativo di tutta la popolazione (*the selected raters are the only raters of interest*) assumendo il modello interpretativo *two-way mixed effect* (Koo et al., 2016).

Dai risultati delle rilevazioni si evince che la coerenza interna dei giudizi è più che buona (ICC *Consistency* = 0.79). Il limite inferiore non scende al di sotto dello 0.7, avvicinandosi alla soglia dello 0.75 (95% IC [0.71, 0.85]). L'accordo assoluto tra i 44 esperti (ICC *Absolute Agreement* = 0.74, 95% IC [0.64, 0.82]) si attesta su livelli di affidabilità moderata, indicando una buona stabilità dei giudizi pur in presenza di lievi differenze nell'uso sistematico della scala di valutazione.

	Correlazione Interclasse (ICC)	95% Intervallo di confidenza (IC)		F test rispetto al valore atteso 0			
		Limite inferiore	Limite superiore	Valore	df1	df2	P value
ICC consistency	0.7939	0.715	0.859	4.8511	64	529.0785	0.000 ⁵
ICC agreement	0.7402	0.643	0.821	4.8511	64	2752	0.000 ⁶

Tab. 5.: Risultati della misura dell'ICC usando il modello *two-way mixed effect*

Coerentemente con i valori soglia indicati in Tab. 3, 8 item su 65⁷ non hanno superato i valori minimi per l'accettabilità. Nei Grafici 2 e 3 si riporta la distribuzione dei quesiti in riferimento ai valori soglia che sono rappresentati graficamente dalla linea di demarcazione rossa. A destra di essa vi sono i quesiti che hanno ottenuto una valutazione positiva, a sinistra quelli che hanno raccolto un riscontro negativo. Nei grafici gli item sono divisi in base agli obiettivi formativi.

I giudizi qualitativi, invece, sono stati ordinati in 11 categorie attraverso l'ausilio di Nvivo. Il Grafico 4 riporta le motivazioni dei valutatori, schematizzandole sotto forma di categorie ed evidenziando la rispettiva frequenza. La triangolazione tra i dati quantitativi e i giudizi qualitativi ha orientato verso l'eliminazione di 7 item e la modifica di 11⁸.

⁴ La misura dell'ICC come indicatore di *absolute agreement* e di *consistency* è stata calcolata attraverso due formule distinte (McGraw & Wong, 1996; Koo et al., 2016).

⁵ Il valore esatto calcolato da R è 8,681838 moltiplicato per 10⁻³²

⁶ Il valore esatto calcolato da R è 8,681838 moltiplicato per 10⁻³²

⁷ Sono IT_3; IT_12; IT_5; IT_36; IT_50; IT_62; IT_40; IT_53

⁸ Gli item modificati sono IT_3; IT_5; IT_4; IT_13; IT_17; IT_20; IT_21; IT_27; IT_28; IT_32; IT_33; IT_38. Gli item eliminati sono IT_12; IT_36; IT_41; IT_50; IT_62; IT_40; IT_53. Per ragioni di spazio non è stato possibile riportare nel corpo del testo le etichette e gli indicatori relativi ad ogni item. Per maggiori informazioni è possibile contattare l'autore dell'articolo.



Grafico 2.: Risultati dell'analisi statistica dei quesiti relativi a primo, secondo e terzo obiettivo formativo

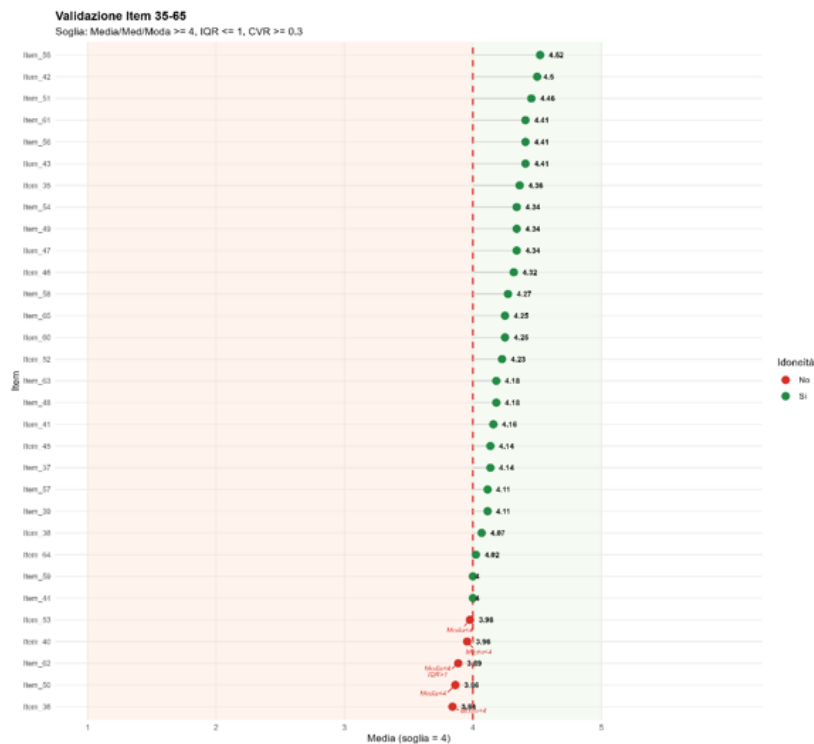


Grafico 3.: Risultati dell'analisi statistica dei quesiti relativi al quarto, al quinto, al sesto e al settimo obiettivo formativo

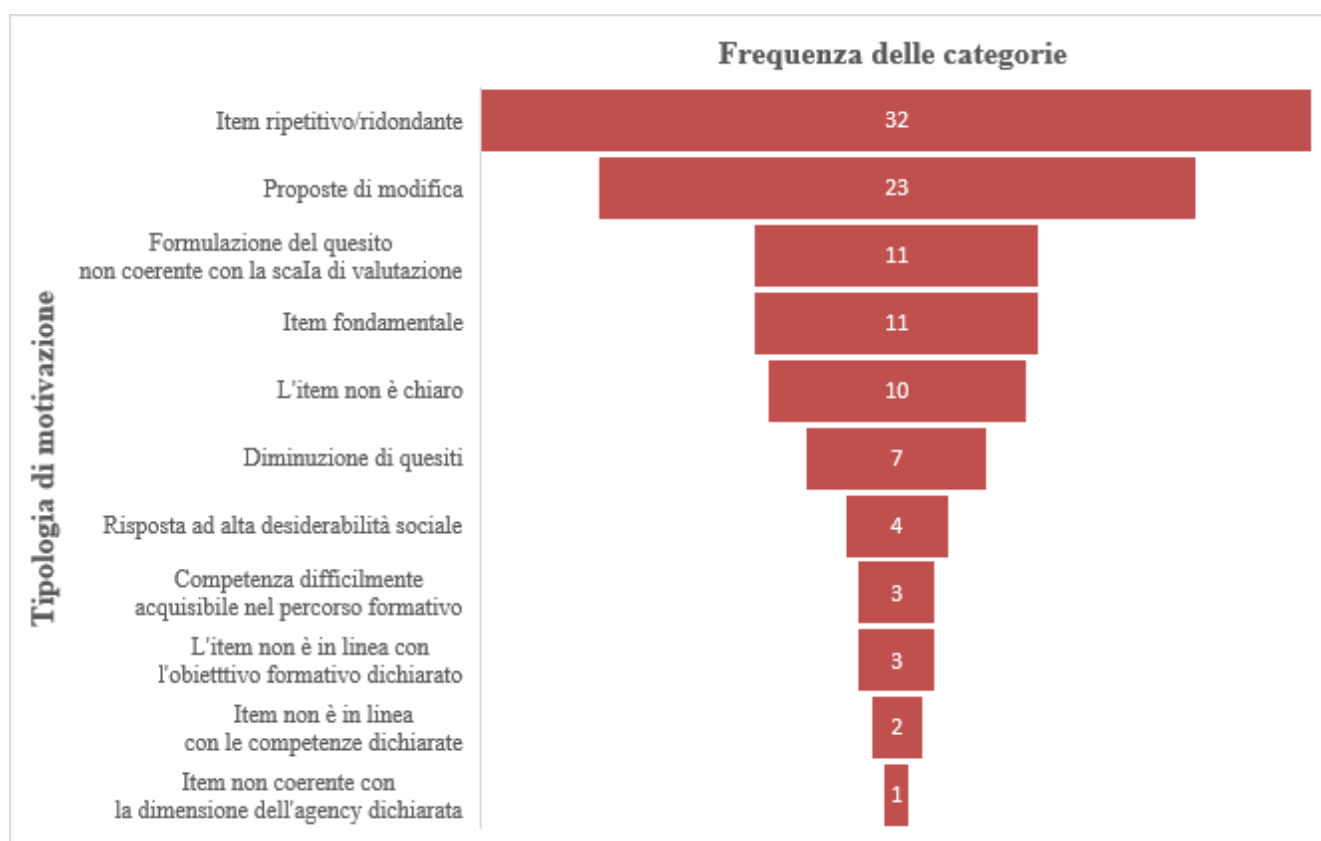


Grafico 4.: Rappresentazione delle motivazioni che hanno orientato la scelta dei valutatori

Di seguito si riportano alcuni esempi dei giudizi quali-quantitativi relativi ai quesiti utili a ricostruire la logica sottostante l'intero processo di valutazione.

I primi esempi, presentati in Tab. 6, riguardano 4 quesiti eliminati. I primi tre (IT_12; IT_62; IT_36) sono stati scartati perché, al contempo, non hanno superato i valori minimi di accettabilità teorica e hanno riportato dei giudizi che consigliavano la rimozione. Si sottolinea come l'item_12 sia stato l'unico a non raggiungere la misura minima del CVR. Diverso, invece, è il caso dell'item_41 che è stato eliminato nonostante avesse superato la soglia di accettabilità. In questo caso si è deciso di seguire il consiglio di alcuni esperti che hanno giudicato il quesito come ridondante rispetto alla struttura complessiva del questionario.

Item	N	Media	Median	Moda	IQR	Dev Std	CVR
IT_12_Ritengo che le modalità di comunicazione dei risultati di un'attività non influenzino l'esperienza formativa delle/gli studentesse/i	44	3,5	4	4	1,25	1,28	0,13 (quesito essenziale per 25 esperti)
• Formulazione del quesito non coerente con la scala di valutazione: fatica a trovare la correlazione con la scala di riferimento; la scala likert non può rispondere all'affermazione del quesito • Proposte di modifica: riformulare item in positivo; le modalità di comunicazione dei risultati di un'attività influenzino l'esperienza formativa • Item ripetitivo: accorperei con item n.18							
Item	N	Media	Median	Moda	IQR	Dev Std	CVR

		<i>a</i>	<i>a</i>				
IT_62_ <i>In alcune occasioni, comunicare con i genitori è fonte di stress e di sovraccarico emotivo</i>	44	3,8	4	4	1,25	1,104	0,5 (quesito essenziale per 33 esperti)
• Risposta ad alta desiderabilità sociale: <i>qua TUTTI e TUTTE risponderanno di sì</i> • Proposte di modifica: <i>Riformulare</i> • L'item non è chiaro: <i>la domanda non è chiara</i> • Diminuzione dei quesiti: <i>non indispensabile</i>							
Item	N	Medi a	Median a	Moda	IQR	Dev Std	CVR
IT_36_ <i>Mi sento capace di utilizzare i chatbot e le tecnologie digitali per snellire il carico di lavoro amministrativo</i>	44	3,8	4	4	0	0,914	0,63 (quesito essenziale per 36 esperti)
• Proposte di modifica: <i>propongo di modificare: utilizzo i chatbot; uso invece di 'mi sento capace'?</i> • L'item non è chiaro: <i>proporrei domande più specifiche e mirate; difficile comprensione, valuterei se inserire una specifica di contesto o degli esempi</i> • Diminuzione dei quesiti: <i>Credo che questo item possa essere escluso o riformulato, orientandolo maggiormente verso l'uso critico e consapevole delle tecnologie a supporto delle decisioni pedagogiche, piuttosto che verso aspetti operativi</i>							
Item	N	Medi a	Median a	Moda	IQR	Dev Std	CVR
IT_41_ <i>Le tecnologie digitali mi sono di supporto per rispondere ai diversi bisogni educativi</i>	44	4,1	4	4	1	0,80	0,72 (quesito essenziale per 38 esperti)
• Item ripetitivo: <i>domanda superflua; integrerei con IT_38; Domanda un po' generica e tutto sommato ripetitiva</i> • Diminuzione dei quesiti: <i>forse alcune domande, come il 41, potrebbero essere tolte</i>							

Tab. 6.: Esempi di indici e codici associati ai quesiti eliminati

Gli esempi riportati in Tab. 7, invece, riguardano l'insieme degli 11 quesiti che sono stati modificati. Come si può osservare nel caso dell'item_5, si è optato una modifica nonostante l'item non superasse pienamente la soglia di accettabilità teorica, con l'intenzione di assecondare la proposta di uno degli esperti. Diverso è, invece, l'esempio degli item 13 e 20 dove i commenti sono stati utilizzati per migliorare la formulazione dei quesiti anche se questi ultimi hanno superato la soglia teorica di accettabilità.

Item	N	Medi a	Median a	Moda	IQR	Dev Std	CVR
IT_5_ <i>Sulla base dei feedback delle/gli studentesse/i, propongo obiettivi di apprendimento stimolanti</i>	44	3,9	4	4	0	0,818	0,5 (quesito essenziale per 34 esperti)
• Risposta ad alta desiderabilità sociale: <i>qua TUTTI e TUTTE risponderanno di sì</i> • Proposte di modifica: <i>Sulla base dei feedback degli studenti/esse rimodulo gli obiettivi di apprendimento per favorire la loro autonomia e il coinvolgimento attivo</i> • Item ridondante: <i>Troppo simile all'item n.1; si potrebbe integrare con item n.1</i>							
Item	N	Medi a	Median a	Moda	IQR	Dev Std	CVR
IT_13_ <i>Scelgo di progettare e realizzare strumenti di valutazione formativa (come quiz interattivi a risposta rapida, rubriche di valutazione e autovalutazione) per migliorare l'apprendimento degli studenti</i>	44	4,1	4	4	1	0,655	0,68 (quesito essenziale per 37 esperti)

• Item fondamentale: <i>fondamentale</i> • Proposte di modifica: <i>In questo caso, direi "progettare e somministrare"; al posto dei quiz metterei degli esempi migliori di valutazione formativa, tipo revisione tra pari</i>							
Item	N	Media	Median	Moda	IQR	Dev Std	CVR
IT_20_ <i>Sperimento differenti modelli e strumenti di valutazione</i>	44	4,15	4	4	1	0,64	0,77 (quesito essenziale per 39 esperti)
• Formulazione del quesito non coerente con la scala di valutazione: <i>qui mi sembra più appropriata la scala temporale</i>							

Tab. 7.: Esempi di indici e codici associati ai quesiti modificati

Come precedentemente illustrato, il processo di triangolazione dei dati ha consentito di formulare valutazioni in grado di coniugare il rigore della misurazione quantitativa con la ricchezza della descrizione qualitativa, superando così i limiti di un approccio puramente quantitativo o meramente descrittivo. Come si è detto, il processo di revisione ha portato all'eliminazione di 7 quesiti. I partecipanti al pre-test tramite intervista cognitiva hanno quindi risposto a un questionario composto da 58 quesiti esprimendo la propria valutazione su una scala Likert 1-7.

5.2 I risultati dell'intervista cognitiva

Il primo tema riguarda il valore formativo del questionario. Le parole degli intervistati confermano lo scopo di questo strumento: facilitare le pratiche di monitoraggio e di autoanalisi con l'intento di prendere coscienza e individuare delle possibili aree di miglioramento. Di seguito si presentano alcuni estratti:

questo questionario mi ha aiutata a prendere coscienza un po' dei miei punti di forza e dei miei punti di debolezza. [...] Mi sono accorta di pratiche che io metto in atto in classe e mi ha fatto dire, ecco vedi questo io lo faccio sempre... Non so per esempio l'attenzione verso i BES, il fatto di strutturare le mie lezioni seguendo i principi dell'UDL... [...] Dall'altro per riflettere rispetto su aspetti come la valutazione sul quale sento che ancora devo imparare molto (Docente in anno di prova classe A012).

Il questionario sicuramente mi ha aiutato. Perché mi è servito a riguardare il percorso fatto rispetto anche al percorso dell'abilitazione e poi a quello che poi si fa in classe. [...]. Mi ha aiutata a riflettere sul mio lavoro (Docente in formazione classe A60)

Mi ha aiutato a riflettere sulle metodologie didattiche utilizzate appunto per veicolare i contenuti. È stato utile a livello riflessivo soprattutto in questo momento a chiusura dell'anno in cui è tutto più frenetico... Sicuramente è utile per fare un attimo il punto di come si sta procedendo e come si stanno concludendo queste ultime lezioni (Docente abilitata classe A017)

Il secondo nucleo tematico verte sull'analisi delle risposte di approfondimento (*probes*) relative ai quesiti omessi o alle azioni che non vengono svolte dai partecipanti. Le motivazioni inerenti a questa dimensione sono state articolate in cinque categorie distinte:

- a) *comprensione parziale dell'item;*
- b) *azione esula dal perimetro professionale del docente;*
- c) *azione svolta ma non riconosciuta;*
- d) *competenza in via di acquisizione*
- e) *difficoltà nell'utilizzo della scala*

Sulla base dei *probes* appena delineati, sono state apportate alcune migliorie al questionario. Di seguito si riportano le categorie e il processo di revisione.

La prima categoria raffigura dei possibili fraintendimenti generati dall'attuale formulazione di alcuni quesiti. Di seguito si presenta un esempio:

Intervistatore:

Analizziamo il quesito 35: sono in grado di fornire agli studenti un riscontro tempestivo e personalizzato sul loro percorso di apprendimento, sfruttando le tecnologie digitali, avevi indicato non desidero rispondere... Qual è il problema di questo quesito? Cosa hai pensato mentre hai letto questa domanda?

Insegnante:

Non avevo capito bene la domanda. Cioè in che modo io dovrei sfruttare le tecnologie? Cioè si intende tipo attraverso il registro elettronico? [...] Non capisco in che modo...

Intervistatore:

Potrebbe essere per esempio attraverso il registro elettronico, come dici tu... oppure attraverso Google documenti, oppure condividendo dei video specifici, facendo commenti vocali o dei quiz interattivi

Insegnante:

Io sono molto contrario all'utilizzo del registro elettronico, come strumento che velocizza i tempi...Io non ti posso caricare un voto semplicemente sul registro elettronico... La correzione deve stare dentro un rapporto educativo, no?

Perché magari io ti faccio una correzione, e tu quella correzione lì non la capisci. Quindi devi avere la possibilità di ribattere, soprattutto se è una correzione contenutistica, no? Io credo fermamente che la correzione e la valutazione siano delle pratiche da fare in presenza, cioè c'è bisogno di essere uno davanti all'altro, no?

Per me la tempestività nella valutazione non è una necessità

Intervistatore:

Anche se la valutazione non fosse sommativa? Ma anche tramite dei quiz semplici?

Insegnante:

Forse con degli studenti più grandi si può pensare una cosa così, ma comunque rimane una perplessità. Con le medie assolutamente no. Il momento dello studio a casa e della valutazione sommativa o formativa che sia non si devono mischiare (Docente in formazione classe A022)

Sulla base di questa intervista si è quindi scelto di modificare il testo del quesito cercando di ridurre gli spazi di incertezza che, per questo item, riguardano la natura formativa del feedback e la tempestività del feedback. Ecco la nuova formulazione: IT_35_Utilizzando le tecnologie digitali, sono in grado di fornire alle/gli studentesse/i un feedback (formativo) il più possibile personalizzato volto a sostenere e migliorare il loro percorso di apprendimento (tramite quiz interattivi, video, correzione simultanea e così via).

La seconda categoria si sofferma sulle ragioni che portano gli intervistati a ritenere che alcune azioni descritte nei quesiti esulino dal loro perimetro professionale. In qualità di esempio si riporta un estratto volto a chiarire il contenuto della categoria.

Intervistatore:

Ti faccio una domanda relativa all'ecosistema formativo, quindi la collaborazione con i partner esterni. Questa è un'azione che non svolgi o non hai visto nel percorso formativo?

Insegnante:

Allora, cioè, io faccio fatica perché secondo me questo alcuni esempi menzionati nel quesito riguardano più la scuola secondaria. Alle medie non abbiamo PCTO. Io l'ho pensata così, però effettivamente noi facciamo diverse attività con il comune. Prevalentemente esperienze di didattica attiva, quindi magari si può specificare.

Intervistatore:

Ok ho capito allora specifico, per non generare fraintendimenti

Insegnante:

Si perché se la si legge velocemente, si può pensare... forse riguarda altri insegnanti ma non il mio grado di istruzione... (Docente abilitata in anno di prova classe A012)

Si è quindi scelto di modificare il quesito utilizzando la seguente formula: *IT_37 Attraverso le tecnologie digitali posso comunicare con partner ed esperte/i esterne/i alla scuola in riferimento ad attività formative coerenti con il proprio ordine di istruzione (es. attività della FSL cioè ex PCTO, il Comune, le reti professionali, stakeholders, aziende convenzionate, scuola e tutor del tirocinio diretto).*

La terza categoria, invece, comprende una serie di azioni che vengono svolte in maniera non pienamente consapevole dagli intervistati. Esse, infatti, non vengono riconosciute come delle proprietà presenti nei quesiti.

Insegnante:

Ognuno ha il suo modo privilegiato per imparare, per accostarsi a una certa materia... Poi la mia materia ha molti ambiti operativi, per cui c'è il disegno, c'è il laboratorio, c'è l'informatica, c'è la teoria... Quindi bisogna proprio capire un po' in generale come lavorano i diversi ragazzi in classe. Ovviamente io non preparo 25 lezioni diverse [...] per ogni studente, ma provo a usare un linguaggio soprattutto visivo che possa incontrare i vari modi che i ragazzi usano per approcciarsi al lavoro. [...] Cerco di creare dei materiali didattici che siano accessibili a tutti. Utilizzo canali e linguaggi diversi che sia il testo, l'immagine, i video e la didattica attiva [...]

Intervistatore:

In base quanto mi ha detto, ti volevo chiedere un approfondimento sul quesito 22: Mi sento in grado di progettare e realizzare degli interventi didattici seguendo i principi dell'Universal Design for Learning

Insegnante:

Eh si non mi ricordavo cosa fosse l'UDL.. cioè l'ho sentito, ma non mi ricordavo aspetta che cerco... Si di base è una cosa faccio... È un po' quello che ti dicevo prima. (Docente in formazione classe A60)

La quarta categoria prende in esame in maniera specifica le azioni svolte sporadicamente dagli intervistati perché riguardano competenze in fase di acquisizione.

Intervistatore:

Ti faccio una domanda sull'item 13: condivido con le/gli studentesse/i l'oggetto, gli obiettivi e i criteri di valutazione prima e/o durante un'attività di valutazione formativa. Questa è un'attività che svolgi poco.

Innanzitutto, è chiaro questo quesito secondo te?

Insegnante:

Sì, questo quesito è chiaro. Io nella pratica lo leggo con far vedere la griglia di valutazione, la rubrica valutativa, rendere chiari gli obiettivi. E diciamo che è un aspetto molto pratico che magari, quando sono presa dalla frenesia di fare, di portare avanti determinate attività mi dimentico di fare. Me ne sono resa conto facendo proprio il questionario [...]. Ad esempio, oggi ho interrogato e ho chiesto agli studenti di autovalutarsi, ma nel momento in cui ho chiesto di autovalutarsi gli ho fornito uno strumento.

Intervistatore:

E cosa che cambia secondo te?

Insegnante:

Quello che ho visto, è che cambia effettivamente la consapevolezza da parte degli studenti. Perché magari quando tu gli chiedi che voto ti daresti, senza alcun riferimento a dei criteri di valutazione senza alcun riferimento a un obiettivo specifico, loro sparano voti a caso. Alti o bassi che siano. Invece, con uno strumento sono più portati a riflettere effettivamente su quello che è successo durante l'interrogazione e durante il loro studio. [...]. L'autovalutazione attraverso dei criteri aiuta gli studenti a capire meglio anche la materia... Forse questo potrebbe essere anche una risposta alla mia difficoltà di far capire che il vero scopo del processo valutativo non è semplicemente mettere il voto... (Docente in formazione A012)

L'intervista conferma come il quesito sia chiaro, mettendo in luce una possibile area di miglioramento.

L'ultima categoria, infine, evidenzia delle possibili asimmetrie tra la formulazione del quesito e l'adozione della scala.

Intervistatore:

Ti volevo chiedere un approfondimento su un quesito 16 che hai detto essere problematico: l'analisi degli esiti delle attività di valutazione formativa e sommativa rappresenta uno strumento rilevante per rimodulare l'azione didattica ai fini della mia crescita professionale? Qual è il problema di questo quesito?

Insegnante:

Sì è problematico, perché secondo me sarebbe più coerente con una scala diversa che chiedesse se sono d'accordo oppure no... Cioè il problema è dal punto di vista sintattico.

Intervistatore:

E se il quesito fosse: analizzo gli esiti delle valutazioni formative e sommative per rimodulare la mia progettazione didattica e migliorare le mie pratiche di insegnamento, andrebbe meglio questo?

Insegnante:

Mi sembra più coerente. (Docente abilitata A012)

Come si legge dall'estratto dell'intervista, in questo caso, il *mismatch* è stato risolto modificando leggermente il quesito.

6. CONCLUSIONI

I risultati ottenuti consentono di rispondere puntualmente alle domande di ricerca. In merito alla DR.1, l'analisi evidenzia un elevato grado di accordo e una solida coerenza interna tra i giudizi degli esperti, confermando la validità di contenuto dello strumento e la sua affidabilità metodologica per la rilevazione delle competenze dei docenti.

Per quanto concerne la DR.2, sono stati eliminati 7 quesiti: 6 di essi rientravano tra gli 8 item che non hanno raggiunto la soglia di accettabilità teorica, mentre uno di essi è stato rimosso perché giudicato ridondante rispetto alla struttura del questionario. I giudizi qualitativi hanno consentito di migliorare la formulazione di 11 quesiti. Le criticità riscontrate riguardano principalmente un'ambiguità terminologica, una parziale ridondanza rispetto ad altri item e la richiesta di ridurre la struttura del questionario. L'attendibilità e l'affidabilità del processo di valutazione è stata garantita attraverso analisi statistiche inferenziali e attraverso un processo strutturato di codifica dei dati qualitativi. La triangolazione tra dati di natura quantitativa e qualitativa ha consentito di coniugare il rigore della misurazione con la ricchezza euristica dell'analisi qualitativa orientando la scelta a una prospettiva fondata su molteplici evidenze.

Infine, in relazione alla DR.3, è emerso che le omissioni di risposta o il mancato svolgimento di alcune azioni sono riconducibili a cinque principali categorie. Esse interessano: a) una comprensione parziale dell'item; b) la percezione che l'azione richiesta esuli dal perimetro professionale del docente; c) una non piena consapevolezza della propria azione professionale (azione svolta ma non riconosciuta); d) una competenza in via di acquisizione; e) una difficoltà nell'utilizzo della scala.

Tra i limiti del presente manoscritto occorre segnalare che il questionario non ha ancora completato il percorso di validazione di costruito. Tale processo verrà presentato in uno studio successivo attraverso l'utilizzo dell'analisi fattoriale. Relativamente al processo di valutazione, invece, il questionario rappresenta solo un primo strumento di riflessione finalizzato a promuovere lo sviluppo identitario e la consapevolezza del proprio ruolo; per un'analisi più approfondita, tuttavia, si rende necessario l'impiego di altri strumenti come le interviste e le osservazioni (Zavatta & Lazzari, 2026).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alessandrini, G. (2014). Generare capacità: educazione e giustizia sociale. In Alessandrini (a cura di) *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano: FrancoAngeli, 17-38.
- Ayre, C., Scally, J. (2014). Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio: revisiting the original model of calculation, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2014, Vol. 47 (1), pp. 79-86.
- Baldacci, M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Roma: Carocci Editore.
- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19 (42),

7–13.

- Boateng, G.O., Neilands, T.B., Frongillo, E.A., Melgar-Quinonez, H.R., Young, S.L. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer, *Public Health*, 6 (149), 1-18.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). *Thematic Analysis*. In Liamputtong, P. (eds) *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Singapore: Springer, 843–860.
- Caselli, M., (2024). *Fare domande e ottenere risposte. Il questionario nella ricerca sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corbetta, P.G. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative*, Bologna: Il Mulino.
- Costa, M. (2022). La formazione iniziale dei docenti come leva per la creazione di un ecosistema capacitante per l'apprendimento e lo sviluppo professionale. *Nuova secondaria*, 6, 95–102.
- Del Gobbo, G., Frison, D., Pasquali, G., Pacifici, M., (2026), Standard professionali e profilo in uscita del docente abilitato: un'indagine sullo sviluppo delle competenze professionali dei futuri e delle future docenti, *CQIIA Rivista*, XVI (48), 117-128.
- DPCM 4 agosto 2023 – *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*. Consultato 30/04/2026.
- Ellerani, P., Nigris, E., Vannini, I., (2018). I referenziali culturali, normativi e professionali dell'azione docente. In U. Margiotta (a cura di), *Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Trento: Erikson, 31-38.
- Ellerani, P. (2018). Gli obiettivi e i traguardi formativi: le declaratorie. In U. Margiotta (ed.), *Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Trento: Erikson, 47-52.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, Vol. 27, pp, 15–27.
- Liani F., Martire, S. (2017). *Pretest. Un approccio cognitivo*, Milano: FrancoAngeli.
- Kaplan, A., & Garner, J. K. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity. *Developmental Psychology*, 53(11), 2036–2051.
- Koo, T., Mae, L., (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research, *Journal of Chiropractic Medicine*, 15 (2), 155–163.
- Magni, F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Roma: Studium.
- Margiotta, U. (2018). L'insegnante che vogliamo. In Margiotta (a cura di), *Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Trento: Erikson, 13-29.
- Oliverio, S. (2022). Educazione al giudizio professionale e dilemmi della pratica docente. *Pedagogia Oggi*, 20 (1), 40-47.
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: a systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1217167.

- Pentucci, M. (2026). La professionalità docente. In Giannandrea L. Rossi P, G. (a cura di) *Diventare insegnanti. Fondamenti, riflessioni e domande per una professione complessa*, Milano: FrancoAngeli, 163-174.
- Rayens, M.K., Hahn, J. (2000). Building consensus using the policy Delphi method, *Policy, Politics & Nursing Practice*, 1 (4), 308–315.
- Sibilio, M. (2022). La prospettiva sistemica della formazione insegnanti in Italia. In Bertagna, G., Magni, F. (a cura di). *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Roma: Studium, 9–49.
- Von der Gracht, H., (2012). Consensus measurement in Delphi studies: Review and implications for future quality assurance, *Technological Forecasting and Social Change*, 79 (8), 1525–1536.
- Wu, H., Leung, S. (2017). Can Likert Scales be Treated as Interval Scales? A Simulation Study, *Journal of Social Service Research*, 43:4, 527-532.
- Yan, Y., Bava, Harji, M., & Kannan, S. (2024). English teacher identity measure: Development and validation in a Chinese EFL context. *Cogent Education*, 11 (1), 2293983.
- Zavatta, G., Lazzari, A. (2026). Costruire, certificare e valutare l'identità professionale del docente in formazione: una revisione sistematica della letteratura. *CQIIA Rivista*, XVI (48), 24-56.
- Zavatta, G. (2024). *L'identità professionale del docente nella società online: democrazia e cittadinanza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Zhang, J., Zhou, M. (2025). A systematic review of quantitative measurements of teacher identity, *Current Psychology*, 44, 9265–9286.

Copyright (©) Giacomo Zavatta



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

How to cite this paper: Zavatta, G. (2026). Valutare la professionalità del docente in formazione: validazione del contenuto di un questionario di autovalutazione [Evaluating student teachers' professionalism: content validation of a self-assessment tool]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 590-608, Doi: <https://doi.org...>