

La valutazione della professione docente¹

ARDUINO SALATIN²

Il tema della valutazione degli insegnanti e/o quello della valutabilità dell'insegnamento è da tempo una questione controversa nel nostro paese. Il recente rilancio – da parte del MIUR – dei dispositivi di valutazione interna ed esterna delle scuole ne ha riproposto la delicatezza e complessità, in una fase in cui tuttavia sono venute meno le risorse per riconoscere la professionalità e il merito dei docenti. Tale situazione ha enfatizzato spesso le contrapposizioni più che il confronto, a scapito di un'analisi più obiettiva e meno semplificatoria. Per uscire da un approccio di tipo autoreferenziale e/o ideologico, può essere opportuno allora esplorare quanto avviene in altri paesi europei per ricavarne alcuni elementi di riflessione e proposta anche per il contesto italiano. Tra tali elementi è importante segnalare la questione delle finalità della valutazione, insieme alle condizioni di legittimazione sociale che essa assume nei sistemi di istruzione.

1. Premessa

Nel corso dell'ultimo triennio, anche a seguito di una serie di progetti sperimentali promossi dal MIUR, si è riaperto in Italia il dibattito sulla valutazione delle scuole e, di conseguenza, ciò ha fatto riemergere prepotentemente anche il tema della valutazione degli insegnanti.

In tale dibattito ulteriori elementi di interesse sono stati introdotti dalle pubblicazioni di numerosi studi e ricerche³ in cui si pongono in evidenza l'esigenza di procedere ad una valutazione degli insegnanti sulla base di una multidimensionalità di approcci e di prospettive. In particolare si è imposta da un lato la questione della legittimità, delle finalità e degli usi della valutazione degli insegnanti, come strumento di controllo e misurazione della *performance*, oppure

¹ Questo contributo rappresenta una sintesi, rielaborata dall'autore, di uno studio già apparso sulla rivista on line "Dialoghi" (dicembre 2012).

² Preside Istituto Universitario Salesiano (IUSVE).

³ Si veda ad esempio quelli pubblicati nel corso del 2011 e del 2012 dalla Fondazione Agnelli, dallo IARD, dell'ufficio studi della Cisl Scuola.

come strumento di riconoscimento delle risorse e di valorizzazione delle competenze professionali presenti nella scuola, in funzione della promozione della qualità degli apprendimenti degli studenti e del successo formativo. Dall'altro lato, si è emerso il tema del tipo di coinvolgimento degli insegnanti stessi nella loro valutazione.

Non si tratta di temi particolarmente inediti per la ricerca educativa e organizzativa, se si pensa ad esempio al dibattito americano degli anni Sessanta e Settanta dello scorso secolo sulla *Educational Evaluation* e sui suoi insuccessi. Secondo la ricerca di Egon Guba (1969), il vero problema al centro del contendere sta nella valutazione da dare al rapporto fra insegnamento e apprendimento, e quindi a come “rompere la tenaglia” posta dall'amministrazione scolastica, sensibile soprattutto alle attese dei genitori, nei confronti delle performance degli insegnanti⁴. Di fatto qui – come sostiene Damiano (2009) – la valutazione tende ad essere compiuta “sopra” gli insegnanti, anche se la prova della loro competenza riguarda l'apprendimento degli studenti⁵.

Tuttavia, nonostante le avvertenze provenienti da molti studiosi, il dibattito pubblico e le stesse azioni sperimentali promosse dal MIUR – come accade spesso in Italia – sembrano muoversi in una cornice teorica piuttosto semplificatoria, che trascura la complessità delle pratiche e dei contesti scolastici. In tale ottica può pertanto risultare utile, come faremo in questo contributo, confrontare la situazione di altri paesi europei, per facilitare una migliore comprensione di quanto sta per essere intrapreso nel nostro paese.

2. Il contesto italiano della valutazione degli insegnanti

Nel nostro paese lo sviluppo di sistemi integrati per la valutazione di sistema della sfera dell'education ha assunto negli anni recenti nuovo impulso che si è accompagnato ad approcci sempre più multidimensionali. Dal punto di vista della valutazione questa pluralità è infatti un dato imprescindibile: la realtà delle scuole è oggettivamente complessa e la loro qualità va pensata e misurata come un *costrutto multidimensionale*, che non può essere arbitrariamente semplificato

⁴ Secondo Damiano gli insuccessi valutativi si connettono specialmente all'uso delle prove standardizzate da somministrare nelle scuole e sulla loro funzione: giudicare gli insegnanti, anche solo per il legittimo intento di licenziare gli incapaci, oppure migliorare l'insegnamento, promuovendo, attraverso la valutazione, il loro sviluppo professionale. Per una sintesi della discussione, si veda Damiano (2009).

⁵ DAMIANO E., (2004; 2006; 2007). Per questo Guba aveva proposto l'inderogabilità di una soluzione valutativa “partecipativa” che coinvolgesse direttamente gli insegnanti in quanto “professionisti”.

in una misura unica. Inoltre i contenuti e la rilevanza relativa delle diverse dimensioni degli esiti variano a seconda dei cicli e degli indirizzi scolastici.

Pur nella loro molteplicità tuttavia, gli esiti finali, lasciati all'autonomia responsabile delle scuole nella loro concreta articolazione, sono comunemente riferibili al successo formativo di ogni alunno, successo da perseguire nel quadro d'uno sviluppo armonico e integrale della persona.

Nel corso del 2010 l'INVALSI ha pubblicato il *Quadro di riferimento* della valutazione del sistema scolastico e delle scuole. Il framework integra in un quadro unitario la qualità del sistema e la qualità delle scuole. Molti degli indicatori utilizzati forniscono informazioni utili sia a livello di sistema -per orientare le scelte dei decisori politici- sia a livello di scuola in riferimento alla funzione regolativa della valutazione, diretta ad attivare processi di miglioramento e di sviluppo.

Il riferimento concettuale sotteso a tale *framework* è il modello CIPP (Contesto, Input, Processi, Prodotti-Risultati), con la produzione di un set di indicatori di riferimento compresi in ciascuna della quattro dimensioni sviluppate dal modello. Relativamente alla valutazione delle scuole e degli apprendimenti, particolare importanza assume la rilevazione del "valore aggiunto" fornito dalla scuola, in termini di accrescimento degli apprendimenti degli studenti⁶.

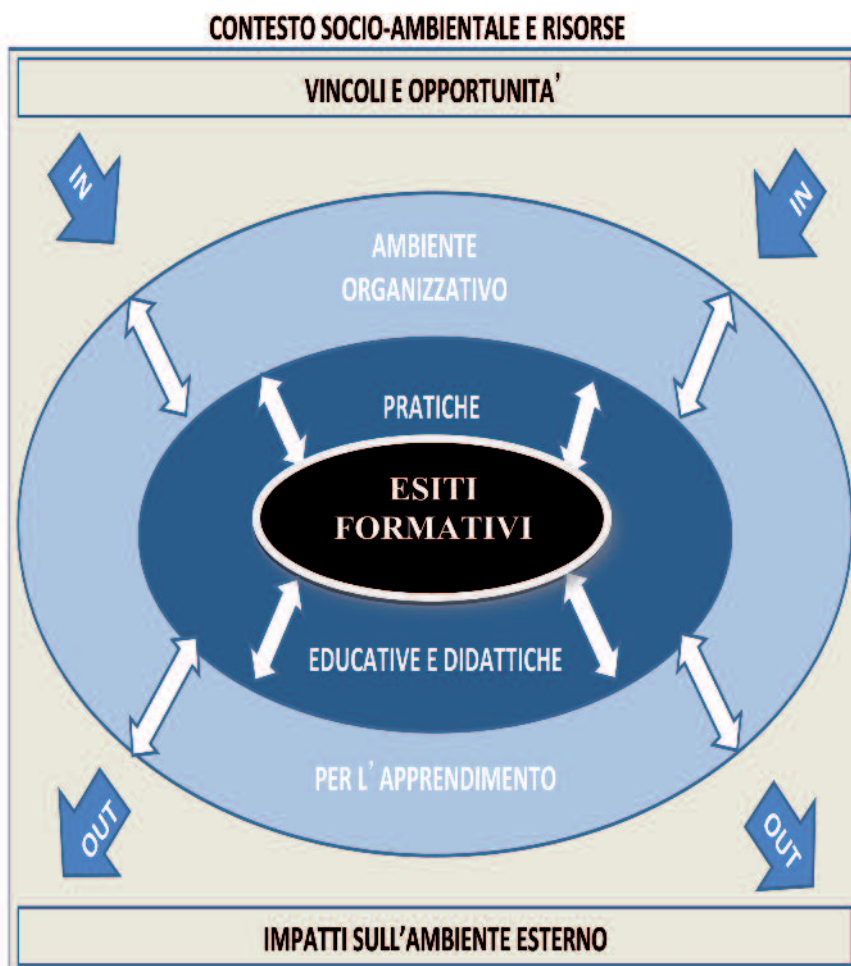
Il modello interpretativo proposto (cfr. fig. 1) fa riferimento a una diffusa letteratura sull'analisi organizzativa del servizio fornito dal singolo istituto scolastico ed è sintetizzabile in quattro classi di fattori:

- la prima si riferisce agli esiti formativi ed educativi;
- la seconda si riferisce alle pratiche educative e didattiche poste in essere nelle singole scuole;
- la terza si riferisce all'ambiente organizzativo all'interno del quale quelle pratiche e quei processi si sviluppano;
- la quarta richiama il contesto socio-ambientale e le risorse in cui si iscrive il funzionamento dell'Istituto, visto nella duplice prospettiva di vincoli e opportunità per l'azione organizzativa e formativa della scuola.

A tale quadro di riferimento si è cercato di riportare anche il profilo della valutazione degli insegnanti. Qui, secondo una prospettiva di *accountability*, possiamo distinguere due criteri:

⁶ Si veda anche il progetto *VALES* di INVALSI (2012) che intende costruire un percorso di autovalutazione e valutazione esterna delle istituzioni scolastiche che, oltre a contribuire alla definizione di immediati interventi di miglioramento nelle scuole direttamente interessate, abbia natura prototipale rispetto all'Innesco, nell'intero sistema scolastico, di un ciclo continuo di miglioramento della performance nelle singole scuole. Da tale punto di vista, nel progetto si intendono definire strumenti e protocolli a supporto delle azioni di autovalutazione, nonché protocolli operativi e meccanismi di selezione e formazione dei team valutativi esterni, definendo altresì le modalità di interazione tra percorsi e strumenti dell'autovalutazione e momenti della valutazione esterna.

Fig. 1 - Il modello di valutazione delle scuole proposto dall'INVALSI



Fonte: INVALSI (2012)

- da un lato l'efficacia educativa, che si esplica nell'assicurare che la pratica di insegnamento soddisfi gli standard curricolari che consentono agli studenti di operare attivamente nella società della conoscenza,
- dall'altro, l'equità educativa, che consiste nel garantire che le opportunità di successo formativo siano accessibili a tutti gli studenti senza riguardo al loro background in ingresso.

La valutazione degli insegnanti risponde altresì ad una serie di finalità ulteriori, quali l'accertamento del grado di attitudine, delle conoscenze e capacità per promuoverne il riconoscimento del livello di competenza e di performance,

anche ai fini di un avanzamento di carriera o di status⁷. Tuttavia questa prospettiva ha sempre incontrato parecchie resistenze da parte degli insegnanti e delle organizzazioni sindacali e non si è mai tradotta in dispositivi concreti che mettessero in discussione i sistemi basati sull'anzianità di servizio.

3. Alcuni riferimenti europei ed internazionali

A livello internazionale invece va evidenziato che si riscontra un diffuso riconoscimento del fatto che i sistemi di valutazione e di *assessment* siano da ritenersi come elementi chiave per la costruzione di sistemi educativi più efficaci ed al tempo stesso maggiormente equi. In tale accezione l'attività valutativa tende ad essere sempre meno intesa come un fine in sé, quanto piuttosto alla stregua di uno strumento per conseguire un più alto livello di risultati da parte della popolazione studentesca, grazie ad un miglioramento della *performance* delle istituzioni scolastiche e formative. Questa centratura sugli esiti di apprendimento, rispetto ai quali diversi attori, ambiti e livelli entrano in gioco in un rapporto integrato, rappresenta la prospettiva di fondo con cui sempre più si guarda ai sistemi educativi. Ne deriva come corollario un'accresciuta attenzione per le dimensioni di *accountability* dei sistemi verso l'esterno e di sviluppo e miglioramento al proprio interno (*improvement*).

La valutazione dei sistemi educativi e delle scuole diventa così di importanza sempre più cruciale per garantire un'istruzione di qualità per tutti in un contesto in cui la decentralizzazione tende ad assumere forme progressivamente più diffuse in Europa, in ambiti quali ad esempio la gestione del personale, delle risorse di pari passo con l'accresciuta autonomia scolastica che implica livelli sempre più elevati di *accountability*. Nel rapporto *La valutazione della scuola dell'obbligo in Europa* (Eurydice, 2004) si sottolinea al di là delle comprensibili differenziazioni nelle forme di valutazione, anche in considerazione dei diversi livelli di autonomia scolastica attuati nei contesti nazionali, la valutazione delle scuole si va progressivamente affiancando alla valutazione degli insegnanti e sta coinvolgendo vari attori della comunità scolastica, principalmente il corpo docente e in alcuni casi le famiglie ed i membri della comunità locale.

A partire dal 2009 l'OCSE ha promosso un programma che interessa il mondo della scuola primaria e secondaria, denominato *Review on Evaluation and Asses-*

⁷ A livello nazionale il *Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 26 gennaio 2011* fissa i limiti e le modalità di applicazione del sistema di misurazione, valutazione, trasparenza della *performance* del personale docente ed educativo degli istituti e scuole del primo e secondo ciclo di istruzione e delle istituzioni educative, in relazione all'art. 74, comma 4, del *Decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150*.

sment Frameworks for Improving School Outcomes, che si colloca sul piano della valutazione dei sistemi educativi intesi come unità integrate al cui interno figurano elementi interrelati, riconducibili a piani distinti, quali l'accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*student assessment*), la valutazione della *performance* degli insegnanti (*teacher appraisal*), la valutazione delle istituzioni scolastiche (*school evaluation*) ed infine la valutazione complessiva del sistema educativo (*system evaluation*).

Il *Framework* concettuale per l'analisi dei sistemi di valutazione e di *assessment* nella scuola sviluppato dall'OCSE insiste sulla fitta rete di interrelazioni che percorrono i sistemi educativi, di cui solo in tempi relativamente recenti si è passati da una visione prevalentemente monodimensionale o settoriale ad un approccio di tipo più "olistico"⁸.

Ripercorrendo i vari studi comparati in merito, si potrebbe giungere ad individuare una matrice a quattro variabili che ritorna utile per comprendere il posizionamento dei singoli sistemi di valutazione degli insegnanti (fig. 2). Si tratta di pensare l'evoluzione professionale degli insegnanti in ordine alle tipologie di *accountability* (locale o sistemica)⁹ e ai dispositivi di valutazione (collettiva o individuale, correlata con la performance o con l'anzianità di servizio).

Per un'analisi più specifica vanno inoltre richiamati una serie di elementi di contesto:

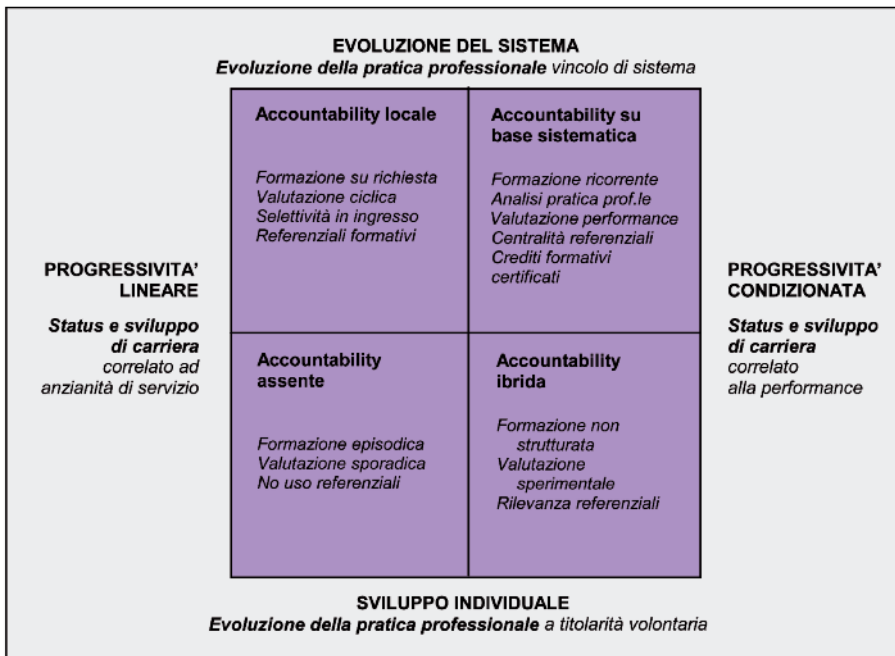
- Gli insegnanti sono una famiglia professionale, non un unico profilo.
- La valutazione degli insegnanti è fortemente condizionata dal contesto socio-istituzionale (es. grado di autonomia delle scuole, condizioni contrattuali e di lavoro, status, orari di lavoro, ...).
- Il modello di qualità dell'insegnante (l'insegnante efficace) è piuttosto variabile.
- I fattori più influenti sulla qualità degli insegnanti e sulla loro *accountability* sono la selezione in ingresso, i livelli retributivi e i sistemi premianti (*pay performance approach* o *merit pay*), la formazione in servizio, l'esistenza di *professional learning community*.

Relativamente poi alla tipologia dei sistemi e dei modelli di valutazione, va ricordato che in circa metà dei paesi OCSE non esiste un sistema consolidato di valutazione e dove esiste esso è riconducibile a due modelli principali:

⁸ Va richiamata inoltre la comparazione contenuta nel volume *Responsabilità ed autonomia degli insegnanti in Europa*, (EURYDICE, 2008) che presenta un quadro piuttosto aggiornato della situazione ed evidenza come nella maggior parte dei paesi europei i meccanismi di valutazione e di incentivi siano sempre più strettamente collegati.

⁹ Cfr. *L'insegnante e la sua qualità risultano naturalmente i driver chiave per la valutazione del successo degli studenti* (McKinsey, 2007, OCSE, 2008).

Fig. 2 - Sistemi scolastici e grado di accountability



Fonte: Dordit, 2011

- la misurazione della performance fatta su *indicatori quantitativi*
- la valutazione in base a *standard professionali*.

La valutazione dei docenti è condotta soprattutto da ispettori esterni, oppure dal dirigente scolastico e/o (in taluni casi) dal gruppo dei pari.

4. Alcuni casi specifici di valutazione degli insegnanti in Europa

Uno studio comparato promosso dall'Iprase di Trento (Dordit, 2011) ha inteso analizzare alcune tendenze emergenti sullo scenario internazionale in 4 paesi (Inghilterra, Francia, Spagna, Canton Ticino), in merito alla figura dell'insegnante, concentrandosi sui diversi modelli di formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio, valutazione della performance.

Vediamone in sintesi alcuni risultati essenziali dei 3 Paesi UE considerati.

4.1. Inghilterra

Questo paese si caratterizza (tav. 1) per:

- Riferimento a standard professionali e a livelli di professionalità (4),
- Pay performance (*threshold assessment*),
- Valutazione interna da parte del dirigente scolastico, ma collegata alla valutazione esterna delle scuole (fatta dall'OFSTED).

4.2. Francia

Questo paese si caratterizza (tav. 2) per:

- Riferimento a standard professionali nazionali,
- Collegamento allo sviluppo di carriera,
- Doppio livello di valutazione: interna (dirigente scolastico), esterna (ispettori).

4.3. Spagna

Questo paese si caratterizza (tav. 3) per:

- Assenza di standard professionali,
- Valutazione su base volontaria,
- Senza effetti reali sulla carriera,
- Valutazione esterna tramite ispettori.

4.4. Ulteriori approfondimenti

Un altro studio comparato promosso dall'Iprase di Trento (Delaney, 2012) ha analizzato 6 casi di paesi dell'OCSE (Australia, Inghilterra, Finlandia, Germania, Sud Corea e USA) in merito alla valutazione dell'insegnante, concentrandosi su:

- Contesti socio-istituzionali,
- Politiche scolastiche,
- Condizioni di lavoro,
- Forme di formazione iniziale, in ingresso e in servizio,
- Valutazione dei nuovi insegnanti,
- Valutazione degli insegnanti in servizio,
- Standards di valutazione.

Ecco una sintesi dei principali esiti relativi ad altri due Paesi UE considerati:

Tav. 1 - Inghilterra

Ambito della procedura	Valutazione periodica	Destinatari e frequenza	Valutatore	Criteri
<i>School Teacher Management</i> (2006) <i>School Teachers' Pay and Conditions Document</i> (2009)	SI	Tutti annualmente salvo eccezioni (<i>advantage skills teacher</i>)	Interno (dirigente scolastico o suo delegato: <i>CPD leader</i>)	Standard professionali relativi alla <i>qualification</i> per valutare la <i>performance dell'insegnante</i>
Strumenti	Connessione con lo sviluppo professionale	Connessione con aumenti retributivi	Misure per gli insegnanti che non superino la valutazione	Note
<i>Evaluation cycle</i> - osservazione della pratica didattica - eventuale raccolta di testimonianze da parte dei colleghi	La valutazione degli insegnanti è interrelata con: - il sistema di formazione in servizio - il sistema di valutazione di istituto	<i>Main scale pay</i> : rapporto diretto <i>Upper scale pay e advantage skills teacher</i> : discrezionalità riconosciuta al dirigente scolastico	Possibilità di una reiterazione del ciclo di valutazione	<i>Professional standards</i> : - <i>attributes</i> - <i>knowledge</i> - <i>skills</i> <i>Peer review</i> mediante pratica di osservazione in classe

Tav. 2 - Francia

Ambito della procedura	Valutazione periodica	Destinatari e frequenza	Valutatore	Criteri
A. Amministrativo B. Pedagogico (ordini distinti di punteggio)	SI	A. Tutti annualmente B. Tutti a cadenza non predefinita (<i>mediamente dai 4 ai 7 anni in relazione al livello scuola</i>)	A. Interno: <i>Dirigente scolastico</i> B. Esterno: <i>Inspecteur d'académie</i>	A. Autorità, puntualità, frequenza, autorità B. Contenuti disciplinari, conoscenze pedagogiche, <i>performance</i>
Strumenti	Connessione con lo sviluppo professionale	Connessione con la crescita della retribuzione	Misure per gli insegnanti che non superino la valutazione	Note
A. Documentazione raccolta dal dirigente scolastico B. Osservazione di una sequenza di attività didattiche in classe seguita da un colloquio strutturato	La valutazione risulta requisito essenziale per la promozione di: - livello - grado - categoria	In forma diretta	Differimento della promozione	<i>10 compétences professionnelles</i> (2010) Gli insegnanti <i>agregés</i> beneficiano di uno status che prevede distinte procedure di valutazione (limitate all'ambito amministrativo)

Tav. 3 - Spagna

Ambito della procedura	Valutazione periodica	Destinatari e frequenza	Valutatore	Criteri
Prevalentemente su base volontaria in prospettiva di uno sviluppo di carriera	No	Su base volontaria eccetto che per casi istruiti d'ufficio (disciplinari)	Esterno: Ispettore della <i>Comunidad Autónoma (Departamentos de Educación)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Contenuti disciplinari - conoscenze pedagogiche - performance dell'insegnante - performance degli allievi
Strumenti	Connessione con lo sviluppo professionale	Connessione con aumenti retributivi	Misure per gli insegnanti che non superino la valutazione	Note
<ul style="list-style-type: none"> - Osservazione della pratica didattica - colloquio individuale - raccolta di documentazione sull'insegnante 	La valutazione della carriera progressa è stata recentemente introdotta nelle selezioni pubbliche per il passaggio ad altro corpo	In linea teorica, tuttavia lo studio OCSE 2005 ne vede limitata fortemente la portata effettiva	---	L'accesso allo status di <i>catedrático</i> presso la scuola secondaria è regolato mediante prova di concorso

a) Germania

- 770.000 docenti, con status di funzionari pubblici, articolati in 40 profili professionali, con grandi differenze a livello di ciascun Land (max 750 ore annue di docenza),
- alti livelli salariali, con 12 scatti retributivi basati soprattutto sull'anzianità, non licenziabilità di fatto,
- limitata autonomia didattica dei docenti rispetto ai programmi,
- forte selezione in ingresso con obbligo di praticantato in classe,
- il ruolo dell'ispettore scolastico nella valutazione (generalmente biennale) è basato sull'osservazione in classe e su colloqui (uso anche del *performance report* del capo di istituto).

b) Finlandia

- alta reputazione sociale della professione docente che attrae talenti, buone condizioni di lavoro, alta autonomia didattica (orario di lavoro di 39 ore la settimana, di cui max 590 ore annue di docenza),
- forte selezione in ingresso e assenza di un sistema strutturato di valutazione in servizio,
- valutazione in itinere bimestrale basata su colloqui con il dirigente scolastico, tra pari e con i genitori in funzioni di specifici miglioramenti delle performance degli studenti.

Dall'insieme degli studi citati, si conferma che:

- una valutazione su basi quantitative legate alla performance o al merito non appare in grado di cogliere la complessità della relazione educativa e didattica,
- il collegamento con i sistemi retributivi e di carriera non sempre garantisce lo sviluppo continuo delle competenze, che invece sembra più favorito dalla presenza di standards o da un sistema di formazione permanente,
- anche se la qualità degli insegnanti è sicuramente decisiva per il successo educativo degli studenti, il collegamento della valutazione degli insegnanti con le singole performance scolastiche degli studenti non appare sempre fondata,
- è auspicabile impostare un dispositivo *multirating* che integri la dimensione di *accountability* e quella di miglioramento. Esso può essere in grado di valutare gli insegnanti efficaci da quelli non efficaci e intervenire per sostenerne lo sviluppo professionale continuo,
- gli standard possono essere di aiuto, ma l'importante è evitare una deriva burocratica (*box-ticking*).

Sul piano metodologico si ribadisce invece che:

- è opportuno combinare valutazione interna ed esterna, ma quello che conta è la trasparenza dei processi e l'autorevolezza dei valutatori,
- bisogna garantire l'implicazione dei docenti e delle loro associazioni,
- l'osservazione in classe resta essenziale e così la periodicità della valutazione. Il focus deve restare sull'apprendimento degli studenti e sul loro successo formativo.

Conclusioni

L'esperimento italiano avviato dal MIUR è iniziato da troppo poco per poterne prefigurare gli esiti. Esso tuttavia ha sollevato già in questo lasso di tempo alcune questioni chiave che ritornano sia nel dibattito a livello nazionale, sia nel confronto con le esperienze internazionali citate. Tra esse merita segnalare le seguenti:

a) Chi valuta?

Per l'aspetto della formazione professionale del docente si intende procedere alla costruzione di un sistema di crediti e di un sistema di certificazione in grado di trasformare qualsiasi apprendimento in credito capitalizzabile?

Per quanto riguarda la capacità didattica progettuale del docente, sono possibili diverse soluzioni che vanno dall'auto alla etero valutazione, alla loro integrazione, che hanno impatti e comportano impegni e costi differenti. La raccolta

di esperienze in atto serviranno a mettere a fuoco i pro e i contro di ogni scelta e ad individuare una o più soluzioni da sperimentare.

b) Quale sostenibilità a regime del dispositivo di valutazione?

Il processo di valutazione che verrà definito, dovrà pensare fin dall'inizio a procedure sostenibili nel tempo, in termini di impegno finanziario ma anche di tempo lavoro. È quindi necessario pensare ad informatizzare le procedure il più possibile. Si rende poi necessaria la costituzione di un supporto permanente per elaborare a livello centrale il maggior numero di dati possibile, onde evitare di gravare troppo sul lavoro delle scuole e dei docenti. Dove trovare le risorse per tutto ciò?

c) Quali effetti raccordo con la valutazione di sistema?

Le conseguenze della valutazione degli insegnanti cambiano se la stessa è svolta in una logica premiante (tipo premio produttività), in una logica di accesso a funzioni di sistema o se in una logica di valorizzazione e di progressione di carriera. Considerato che si è scelta la strada del miglioramento e che si passerà gradualmente alla valutazione esterna, la proposta sperimentale si propone di arrivare a definire un dispositivo versatile, utilizzabile con degli aggiustamenti, in logiche anche differenti tra loro. Chi ne avrà la regia?

Come si può evincere dall'insieme delle considerazioni fin qui svolte, il tema della valutazione degli insegnanti apre un caleidoscopio di prospettive che riconfermano al centro la questione cruciale della legittimazione sociale e organizzativa dei vari approcci proposti: ad essere sollecitate infatti non sembrano essere tanto le tecniche e le metodologie valutative, quanto piuttosto il senso e l'uso che esse assumono per i vari stakeholder, ma soprattutto per i due protagonisti centrali del dialogo educativo, gli insegnanti e gli studenti.

Riferimenti bibliografici

DAMIANO E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.

DAMIANO E., *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della "Nuova Ricerca Didattica"*, La Scuola, Brescia 2006.

DAMIANO E., *L'insegnante etico. L'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007.

DAMIANO E., *"Nouveaux Regards. Studiare l'insegnamento oltre la ricerca normativa"*, in *Orientamenti pedagogici*, n. 4, 2009, pp. 551-571.

DELANEY A., *Teacher evaluation and its context - a six country study*, paper, Iprase, Trento 2012.

DORDIT L., *Modelli di reclutamento formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti - Breve rassegna internazionale Iprase*, Trento 2011.

EURYDICE (2008), *Responsabilità ed autonomia degli insegnanti in Europa*. Testo disponibile al sito http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094IT.pdf consultato il 19-12-2012.

GUBA E.G., *"The Failure of Educational Evaluation"*, in *Educational Technology*, 1969, pp. 29-38.

INVALSI, *Valutare le scuole: le logiche generali del progetto VALES*. Testo disponibile al sito http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALEs.pdf, 2012, consultato il 19-12-2012.

McKINSEY REPORT, *How the world's best performing school systems come out on top*. Testo disponibile al sito http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf, 2007, consultato il 19-12-2012.

OECD, *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD Publishing, Paris 2008.

OECD, *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School*, OECD Publishing, Paris 2009.