Risultati TALIS 2013

UNA PROSPETTIVA INTERNAZIONALE SULL'INSEGNAMENTO E SULL'APPRENDIMENTO



TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY

OECD

Risultati TALIS 2013

UNA PROSPETTIVA INTERNAZIONALE SULL'INSEGNAMENTO E SULL'APPRENDIMENTO

OECD
MIGLIORI POLITICHE
PER MIGLIORARE LA VITA

Il presente studio è stato pubblicato sotto la responsabilità del Segretario Generale dell'OCSE. Le opinioni formulate e gli argomenti trattati non riflettono necessariamente i punti di vista ufficiali dei Paesi membri dell'OCSE.

Il presente documento e qualsiasi mappa in esso contenuta sono senza pregiudizio dello statuto di qualsiasi territorio o della sovranità su qualsiasi territorio, della delimitazione delle frontiere e dei confini internazionali e del nome di qualsiasi territorio, città o zona.

Si prega di citare sempre la presente pubblicazione come riportato qui sotto:
OECD (2016), *Risultati TALIS 2013 : una prospettiva internazionale sull'insegnamento e sull'apprendimento, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264251694-it*

Titolo originale: OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. *http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en*

La traduzione è stata curata dalla Sezione linguistica italiana dell'OCSE
e rivista dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

ISBN 978-92-64-25169-4 (PDF)

Nota della Turchia: Le informazioni contenute nel presente documento con riferimento a "Cipro" si riferiscono alla zona meridionale dell'isola. Non c'è un'unica autorità che rappresenti sia le persone turche sia le persone greco-cipriote sull'isola. La Turchia riconosce la Repubblica Turca di Cipro del Nord (RTCN). Fino a quando una soluzione duratura ed equa non sarà identificata nel contesto delle Nazioni Unite, la Turchia conserverà l'attuale posizione in merito alla "questione cipriota".

Nota di tutti gli Stati dell'Unione Europea membri dell'OCSE e dell'Unione Europea: la Repubblica di Cipro è riconosciuta da tutti i membri delle Nazioni Unite, con l'eccezione della Turchia. Le informazioni contenute nel presente documento si riferiscono alla zona sotto il controllo effettivo del Governo della Repubblica di Cipro.

I dati statistici per Israele sono forniti dalle competenti Autorità israeliane e sotto la loro responsabilità. L'uso di tali dati dall'OCSE è senza pregiudizio dello statuto delle Alture del Golan, di Gerusalemme Est e degli insediamenti israeliani in Cisgiordania ai sensi del diritto internazionale.

Crediti fotografici :
© Andersen Ross/Inmagine LTD
© Digital Vision/Getty Images
© Feng Yu/Stocklib
© Hero Images/Corbis
© Michael Brown/Stocklib
© Monkey Busines/Fotolia
© Pressmaster/Shutterstock
© Vetta Collection/iStock
© Tyler Olson/Shutterstock

Gli errata corrige delle pubblicazioni dell'OCSE possono essere consultati sul sito: *www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm*.

© OECD 2016

Siete autorizzati a copiare, scaricare o stampare i contenuti OCSE per uso personale. Siete altresì autorizzati a usare estratti delle pubblicazioni, banche dati e prodotti multimediali dell'OCSE nei vostri documenti per presentazioni, blog, siti web e materiale didattico, a condizione che l'OCSE sia adeguatamente menzionata come fonte e detentrice del copyright. Tutte le richieste di pubblicazione per uso pubblico o commerciale e i diritti di traduzione devono essere trasmesse a *rights@oecd.org*. Le richieste di riproduzione di parte del materiale per uso pubblico o commerciale devono essere indirizzate direttamente al Copyright Clearance Center (CCC) all'indirizzo *info@copyright.com* o al *Centre français d'exploitation du droit de copie* (CFC) *contact@cfcopies.com*



Prefazione

Le competenze di cui gli studenti necessitano per contribuire efficacemente alla società sono in costante evoluzione, eppure i nostri sistemi educativi non sono al passo con il ritmo veloce del mondo che ci circonda. Nella maggior parte dei casi, le scuole oggi sembrano essere apprezzabilmente uguali a come erano una generazione fa e gli insegnanti stessi spesso non sembrano sviluppare pratiche didattiche e competenze atte a soddisfare le diverse e nuove esigenze degli studenti di oggi.

Il Programma dell'OCSE per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) sta portando la discussione sul miglioramento dei sistemi nazionali d'istruzione oltre le istituzioni governative e gli enti di ricerca. I genitori desiderano, certo, la migliore educazione per i propri figli così da garantirne il successo da adulti; tuttavia, al di là dell'ascendente esercitato dai genitori e da altri fattori esterni alla scuola, sono gli insegnanti ad esercitare l'influenza più rilevante sull'apprendimento degli studenti. Pertanto, insegnanti e insegnamento sono sempre più spesso al centro di indagini e osservazioni, poiché è convinzione generale che i miglioramenti al livello di insegnamento siano fortemente correlati a miglioramenti al livello di apprendimento degli studenti e a un più efficace sistema di istruzione.

L'indagine Internazionale sull'Insegnamento e Apprendimento (TALIS) dell'OCSE costituisce la più grande indagine internazionale sugli insegnanti. La prima edizione dell'indagine TALIS è stata realizzata nel 2008, dando, da allora, a insegnanti e dirigenti scolastici di tutto il mondo, "voce" per raccontare le rispettive esperienze.

L'indagine sottolinea i temi che la ricerca ci dice possono influenzare un insegnamento efficace. Gli insegnanti riportano su elementi quali: formazione iniziale e sviluppo professionale, feedback ricevuto in merito alle attività di insegnamento svolte, clima nelle classi e nelle scuole in cui lavorano, grado di soddisfazione rispetto alla propria professione e percezione delle proprie capacità professionali.

Il presente Rapporto presenta i risultati del più recente ciclo d'indagine TALIS, ovvero l'edizione 2013, che rivela la necessità di agire immediatamente a favore del miglioramento dell'insegnamento. I professionisti la cui formazione iniziale includeva contenuti, elementi di pedagogia e pratica didattica in classe per le materie specifiche che oggi insegnano riportano di sentirsi meglio preparati per il loro lavoro d'insegnante rispetto ai colleghi che non hanno ricevuto tale tipo di formazione. Si tratta di informazioni utili per i sistemi di preparazione iniziale degli insegnanti in tutti i Paesi.

Se ci si aspetta che gli insegnanti preparino gli studenti a diventare persone capaci di apprendere lungo tutto il corso della vita, l'indagine TALIS ci dice che gli insegnanti stessi hanno bisogno di apprendere e di svilupparsi professionalmente lungo l'arco della loro carriera. Gli insegnanti non solo devono essere in grado di utilizzare gli strumenti e le tecnologie più aggiornate con i loro studenti, ma occorre altresì che usufruiscano delle più recenti ricerche in materia di apprendimento, pedagogia e pratiche didattiche. Per contribuire a tale obiettivo, occorre avere accesso a uno sviluppo professionale di elevata qualità. Tuttavia, l'accesso di per sé non è sufficiente. L'indagine TALIS dimostra che gli insegnanti riferiscono maggiori tassi di partecipazione in attività di sviluppo professionale nei Paesi in cui dichiarano di percepire, a tal fine, maggiori incentivi, monetari e non.

Gli insegnanti, inoltre, desiderano migliorare le proprie competenze e ricevere feedback che li aiutino a migliorare. Secondo l'indagine TALIS, oltre sei insegnanti su dieci riferiscono che la valutazione sul loro operato induce cambiamenti

positivi nelle loro pratiche didattiche. Inoltre, più della metà degli insegnanti intervistati riferisce che tale feedback induce cambiamenti positivi nelle loro modalità di gestire le classi nell'impiego che fanno della valutazione degli studenti.

Sebbene l'insegnamento sia stato spesso concepito come una professione da svolgere "in isolamento" in cui gli insegnanti si ritirano nelle loro aule e semplicemente chiudono la porta, i dati TALIS rivelano che non è più così. L'indagine illustra l'importanza della collaborazione tra insegnanti, nella misura in cui coloro che hanno partecipato ad attività collaborative di apprendimento professionale almeno cinque volte l'anno hanno anche riferito di sentirsi molto più fiduciosi nelle proprie capacità. L'utilizzo di pratiche didattiche su base collaborativa almeno cinque volte l'anno accresce sia i livelli di autoefficacia sia il grado di soddisfazione professionale che gli insegnanti riferiscono.

Siamo consci che introdurre cambiamenti sostanziali atti a sviluppare la professione dell'insegnante non è certo semplice; tuttavia, i Paesi, le scuole e gli insegnanti non sono soli in una missione così cruciale. Oltre al presente volume, l'OCSE pubblicherà svariati rapporti integrativi e brevi note di *policy,* con nuove analisi ricavate da questa ricca fonte di dati sugli insegnanti e sulle scuole, nonché raccomandazioni relative alla politica scolastica, elaborate sulla base di tali risultati. Consapevoli che l'educazione rappresenta il grande "equalizzatore" della società, la sfida per tutti noi consiste ora nel dotare tutti gli insegnanti delle competenze e degli strumenti di cui hanno bisogno per fornire, a loro volta, efficaci opportunità di apprendimento ai loro studenti.



Angel Gurría
Segretario Generale dell'OCSE



Ringraziamenti

L'Indagine Internazionale sull'Insegnamento e l'Apprendimento (TALIS) dell'OCSE è il risultato della collaborazione tra i Paesi partecipanti, il Segretariato OCSE, la Commissione Europea e un consorzio internazionale guidato dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Il Rapporto TALIS è stato predisposto da Olusola O. Adesope, Bruce Austin, Julie Bélanger, Brian French, Chad Gotch, Maria Luisa Hidalgo Hidalgo, Ben Jensen, Simon Normandeau, Mathilde Overduin, José Ignacio García Pérez, Heather Price, Charles Ungerleider, Kristen Weatherby and Zohreh Zadeh, coadiuvati da Michael Davidson, Francesca Borgonovi, Tracey Burns, Dirk Van Damme, Tadakazu Miki, Gabriella Moriconi, Deborah Nusche, Beatriz Pont, Andreas Schleicher e Pablo Zoido.

L'assistenza alla comunicazione è stata curata da Elizabeth Del Bourgo, Cassandra Davis e Sophie Limoges. Inoltre, l'assistenza amministrativa è stata curata da Delphine Versini, col supporto di Brigitte Beyeler, Elisa Larrakoetxea, Elizabeth Morgan, Isabelle Moulheratee e Diana Tramantano.

Lo sviluppo del Rapporto ha seguito gli indirizzi del *TALIS Board of Participating Countries*, presieduto da Anne-Berit-Kavli (Norvegia). L'Allegato D del presente Rapporto fornisce un elenco dei membri dei vari organi TALIS, nonché di singoli esperti e consulenti che hanno altresì contribuito all'indagine.

Indice

SINTESI 15

GUIDA ALLA LETTURA 19

CAPITOLO 1 **INTRODUZIONE ALL'INDAGINE TALIS** 21

Che cos'è l'indagine TALIS? 22

TALIS 2013 22

Gli obiettivi TALIS 23

- La popolazione oggetto dell'indagine 23
- Chi è l'insegnante TALIS? 24
- La scelta dei temi per l'edizione TALIS 2013 24
- La realizzazione dell'indagine TALIS 25
- L'interpretazione dei risultati 25
- Organizzazione del Rapporto 26

CAPITOLO 2 **PROFILO DEI DOCENTI E DELLE SCUOLE IN CUI INSEGNANO** 29

Introduzione 30

Chi insegna attualmente nelle scuole secondarie inferiori? 31

- Genere ed età degli insegnanti 31
- Istruzione e formazione professionale degli insegnanti 33
- Esperienza professionale degli insegnanti 36
- Status occupazionale 38
- La distribuzione degli insegnanti 38

Profilo delle scuole in cui lavorano gli insegnanti 44

- Tipo di scuola e composizione scolastica 44
- Risorse scolastiche 45
- Clima scolastico 46
- L'autonomia scolastica 48

Sintesi e principali implicazioni politiche 49

CAPITOLO 3 **L'IMPORTANZA DELLA LEADERSHIP SCOLASTICA** 55

Introduzione 56

Il lavoro del dirigente scolastico 57

- Pianificare gli obiettivi e i programmi scolastici e lo sviluppo professionale 62
- Condivisione delle responsabilità 64
- Cultura scolastica collaborativa a livello di processo decisionale: leadership distribuita 65

Chi sono i dirigenti scolastici oggi? 67

- Età e genere dei dirigenti scolastici 67

- Formazione dei dirigenti scolastici 69
- Formazione alla leadership dei dirigenti 72

Esperienza professionale dei dirigenti scolastici 74

Lo sviluppo professionale per i dirigenti scolastici 75

Dirigenti e leadership: guidare la scuola e supportare gli insegnanti 78
- Leadership didattica e impegno dei dirigenti scolastici per lo sviluppo della scuola e degli insegnanti 78
- Leadership didattica e clima scolastico 79

Soddisfazione professionale dei dirigenti scolastici 80

Sintesi e principali implicazioni politiche 83

CAPITOLO 4 **FAR CRESCERE E SOSTENERE GLI INSEGNANTI** 87

Introduzione 88

Programmi di avvio alla professione e di tutoraggio/mentoring 90
- Disponibilità di programmi di avvio alla professione docente 91
- Tassi di partecipazione a programmi di avvio alla professione 94
- Disponibilità di programmi di tutoraggio/mentoring 97
- Tassi di partecipazione ai programmi di tutoraggio/mentoring 98

Perché gli insegnanti partecipano ad attività di sviluppo professionale 101
- I tassi di partecipazione 101
- In quale maniera la partecipazione varia a seconda della caratteristiche degli insegnanti e della scuola? 104

Quanto sviluppo professionale intraprendono gli insegnanti? 106

Percezione degli insegnanti circa l'efficacia del proprio sviluppo professionale 111

Come è sostenuto lo sviluppo professionale degli insegnanti 113
- Attività di sviluppo professionale tenute nell'orario di servizio 114
- Sostegno monetario: integrazioni di stipendio 114
- Sostegno non-monetario 114

Le esigenze degli insegnanti in termini di sviluppo professionale 114
- Sviluppo professionale relativo all'uso didattico delle TIC 115

Ostacoli alla partecipazione 118
- Conflitto con l'orario di lavoro 118
- Assenza di incentivi alla partecipazione 118
- Partecipazione troppo onerosa 119
- Altri ostacoli 119

Sintesi e principali implicazioni per le politiche del settore 119

CAPITOLO 5 **MIGLIORARE L'INSEGNAMENTO ATTRAVERSO I SISTEMI DI VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI E FEEDBACK** 125

Introduzione 126

Definizione di valutazione degli insegnanti e feedback 128
- Guida alla lettura del Capitolo 129
- Valutazione formale degli insegnanti 129
- Fonti di feedback agli insegnanti 133
- Metodi utilizzati per fornire feedback agli insegnanti 137

- Feedback derivante da molteplici fonti 140

Esiti della valutazione degli insegnanti e feedback 144

Percezione dei sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback nelle scuole 148

L'autonomia scolastica influisce in modo determinante sul sistema di valutazione degli insegnanti e feedback? 150

Sintesi e principali implicazioni politiche 152

CAPITOLO 6 **PRATICHE DIDATTICHE E CLIMA DI CLASSE** 159

Introduzione 160

- Fondamenti teorici e quadro analitico di riferimento 161
- Guida alla lettura del Capitolo 163
- Pratiche didattiche utilizzate in classe 163
- Come si spiega la varianza rilevata nelle pratiche didattiche? 167
- Caratteristiche degli insegnanti 168
- Sviluppo professionale 169
- Il contesto della classe 170

Utilizzo della valutazione degli studenti da parte degli insegnanti 172

Ore lavorative dedicate dagli insegnanti alle varie attività professionali 174

Convinzioni sulla natura dell'insegnamento e apprendimento 176

- Come si spiega la varianza rilevata nelle convinzioni degli insegnanti? 177

Convinzioni degli insegnanti e pratiche didattiche utilizzate 178

Pratiche professionali degli insegnanti: la cooperazione tra colleghi 178

- Favorire un clima d'istituto collaborativo 181
- Come si spiega la varianza nella cooperazione tra insegnanti? 182

Il clima di classe 182

- La classe in quanto ambiente – Differenze tra Paesi 183
- Quali fattori spiegano la varianza del clima di classe? 186

Sintesi e implicazioni in termini di policy e pratiche didattiche 187

CAPITOLO 7 **AUTOEFFICACIA E SODDISFAZIONE LAVORATIVA: PERCHÉ SONO IMPORTANTI PER GLI INSEGNANTI** 195

Introduzione 196

- Modello analitico 197
- Guida alla lettura del Capitolo 198

Autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti 198

- Autoefficacia e soddisfazione professionale nei paesi esaminati – singole voci degli indici utilizzati 199

Autoefficacia e soddisfazione professionale degli insegnanti in relazione alle loro caratteristiche demografiche 203

Relazione tra clima di classe e senso di autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti 206

Autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti in relazione alla leadership scolastica e alle relazioni interpersonali nell'ambito dell'istituto scolastico 207

- Incidenza delle relazioni interpersonali a scuola sull'effetto esercitato dalla composizione delle classi 209

Autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti in relazione al loro sviluppo professionale 210

Autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti in relazione alla valutazione e al feedback a loro fornito 211

Autoefficacia e soddisfazione lavorativa in relazione alle convinzioni degli insegnanti e alle loro pratiche didattiche 213

- Il ruolo delle convinzioni degli insegnanti e delle loro pratiche didattiche nel moderare l'impatto della composizione della classe 214

Autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti in relazione alle pratiche professionali collaborative 215

Sintesi e principali implicazioni di policy 217

RIQUADRO

Riquadro 1.1. Il disegno dell'indagine TALIS 2013 24

Riquadro 2.1. Distribuzione per genere e per età degli insegnanti di scuola primaria e secondaria superiore 32
Riquadro 2.2. Distribuzione per genere e per età - Confronto con i dati TALIS 2008 32
Riquadro 2.3. Grado di istruzione degli insegnanti di scuola primaria e secondaria superiore 33
Riquadro 2.4. Grado di istruzione degli insegnanti di scuola secondaria inferiore - Confronti TALIS 2008 e TALIS 2013 33
Riquadro 2.5. Descrizione dell'analisi di regressione logistica 36
Riquadro 2.6. Esperienza professionale degli insegnanti di istruzione primaria e secondaria superiore 37
Riquadro 2.7. Stato occupazionale dei docenti – Confronto TALIS 2008 e TALIS 2013 38
Riquadro 2.8. Tipo di scuola e composizione scolastica a livello di istruzione primaria e secondaria superiore 44
Riquadro 2.9. Dimensioni delle scuole primarie e secondarie superiori e relative classi 45
Riquadro 2.10. Relazioni insegnante/studente nell'istruzione secondaria inferiore – Confronto TALIS 2008 e TALIS 2013 48

Riquadro 3.1. Orario di lavoro dei dirigenti scolastici presso scuole primarie e secondarie superiori 58
Riquadro 3.2. Attività in cui i dirigenti delle scuole primarie e secondarie superiori si sono impegnati nei 12 mesi precedenti l'indagine 61
Riquadro 3.3. Attività connesse ai piani di sviluppo della scuola nelle scuole primarie e scuole secondarie superiori 63
Riquadro 3.4. Descrizione dell'indice di leadership distribuita del dirigente scolastico 66
Riquadro 3.5. Descrizione delle analisi di regressione lineare multipla nell'indagine TALIS 66
Riquadro 3.6. Distribuzione per genere ed età dei dirigenti scolastici nell'istruzione primaria e secondaria superiore 69
Riquadro 3.7. Analisi comparativa della distribuzione dei dirigenti scolastici per genere ed età, TALIS 2008 e TALIS 2013 69
Riquadro 3.8. Istruzione formale conseguita dai dirigenti scolastici della scuola primaria e secondaria superiore 70
Riquadro 3.9. Grado di istruzione conseguito dai dirigenti scolastici in TALIS 2008 e TALIS 2013 70
Riquadro 3.10. Elementi inclusi nell'istruzione formale dei dirigenti scolastici nella scuola primaria e secondaria superiore 71
Riquadro 3.11. Costruzione dell'indice di formazione alla leadership 73
Riquadro 3.12. Caratteristiche dei programmi di leadership esemplari 73
Riquadro 3.13. Esperienza professionale dei dirigenti scolastici nell'istruzione primaria e secondaria superiore 75
Riquadro 3.14. Australia: rafforzare il ruolo di dirigente scolastico attraverso lo sviluppo di uno standard nazionale 76
Riquadro 3.15. Descrizione dell'indice di leadership didattica 78

Riquadro 4.1. Tipi di attività di sviluppo professionale 89
Riquadro 4.2. Disponibilità di programmi di avvio alla professione docente nell'istruzione primaria e secondaria superiore 93
Riquadro 4.3. I programmi di avvio alla professione docente in Francia e Singapore 93
Riquadro 4.3. I programmi di avvio alla professione docente in Francia e Singapore (cont.) 94
Riquadro 4.4. Partecipazione a corsi di avvio alla professione docente nell'istruzione primaria e secondaria superiore 95
Riquadro 4.5. Disponibilità di programmi di tutoraggio/mentoring nell'istruzione primaria e secondaria superiore 98
Riquadro 4.6. Partecipazione a programmi di tutoraggio/mentoring a livello di scuola primaria e secondaria superiore 98
Riquadro 4.7. Partecipazione ad attività di sviluppo professionale nell'istruzione primaria e secondaria superiore 103
Riquadro 4.8. Partecipazione degli insegnanti delle scuole secondarie inferiori in attività di sviluppo professionale – Confronto TALIS 2008 / TALIS 2013 103

Riquadro 4.9. Sviluppo degli insegnanti in Finlandia ... 107
Riquadro 4.10. Necessità di sviluppo professionale degli insegnanti nelle scuole primarie e secondarie superiori ... 116
Riquadro 4.11. TALIS 2008 e TALIS 2013: esigenze di sviluppo professionale a confronto ... 116
Riquadro 4.12. Indici delle esigenze di sviluppo professionale ... 117

Riquadro 5.1. Esame dell'OCSE dei sistemi di analisi e valutazione per migliorare i risultati scolastici ... 127
Riquadro 5.2. Finlandia e Svezia: lavorare in assenza di un quadro regolamentato a livello nazionale per la valutazione degli insegnanti ... 129
Riquadro 5.3. Fonti di feedback per insegnanti delle scuole primarie e delle scuole secondarie superiori ... 137
Riquadro 5.4. Metodi utilizzati per fornire feedback agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori ... 139
Riquadro 5.5. Norvegia e Svezia: utilizzare il feedback degli studenti per aiutare gli insegnanti a migliorare la propria didattica ... 143
Riquadro 5.6. Confronto TALIS 2008 e TALIS 2013: enfasi nel feedback fornito agli insegnanti ... 143
Riquadro 5.7. Aree prioritarie del feedback fornito a insegnanti di scuola primaria e secondaria superiore ... 144
Riquadro 5.8. Corea: utilizzare i risultati della valutazione per lo sviluppo professionale ... 145
Riquadro 5.9. Singapore: correlazione tra valutazione degli insegnanti e relativa carriera professionale ... 146
Riquadro 5.10. Esiti del feedback fornito agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori ... 148
Riquadro 5.11. Confronto TALIS 2008 e TALIS 2013: esiti del feedback fornito agli insegnanti ... 148
Riquadro 5.12. Confronto TALIS 2008 e TALIS 2013: effetti della valutazione degli insegnanti e feedback ... 150

Riquadro 6.1. Pratiche didattiche utilizzate nelle scuole primarie e secondarie superiori ... 164
Riquadro 6.2. Analisi delle voci relative alle pratiche didattiche attive riportate nell'indagine TALIS ... 165
Riquadro 6.3. Portogallo: il sostegno delle autorità pubbliche all'utilizzo delle TIC in classe a livello di sistema ... 166
Riquadro 6.4. Come è descritto il clima di classe nell'indagine TALIS ... 171
Riquadro 6.5. Fiandre (Belgio) e Messico: incoraggiare gli insegnanti a utilizzare sistemi di valutazione innovativi ... 173
Riquadro 6.6. L'orario di lavoro degli insegnanti nelle scuole primarie e secondarie superiori ... 174
Riquadro 6.7. Polonia: studio sull'orario lavorativo degli insegnanti ... 175
Riquadro 6.8. Convinzioni degli insegnanti sulla didattica nell'istruzione primaria e secondaria superiore ... 177
Riquadro 6.9. Descrizione dell'indice di convinzioni costruttiviste ... 177
Riquadro 6.10. Descrizione degli indici utilizzati per misurare la cooperazione tra insegnanti ... 179
Riquadro 6.11. Attività di cooperazione intraprese dagli insegnanti di scuola primaria e secondaria superiore ... 180
Riquadro 6.12. Descrizione dell'indice di partecipazione attiva delle parti interessate al processo decisionale dell'istituto ... 181
Riquadro 6.13. Distribuzione del tempo di lezione per gli insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori ... 184

Riquadro 7.1. Indici di autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti ... 200
Riquadro 7.2. Interpretazione dell'intensità delle correlazioni nelle analisi di regressione lineare ... 203
Riquadro 7.2. Interpretazione dell'intensità delle correlazioni nelle analisi di regressione lineare (continua) ... 204
Riquadro 7.3. Descrizione delle relazioni interpersonali sviluppate all'interno della scuola esaminate in questo capitolo ... 208
Riquadro 7.4. Misure utilizzate in questo capitolo per la valutazione degli insegnanti e feedback a loro fornito ... 212

FIGURA

Figura 1.1 Paesi ed economie partecipanti a TALIS 2013 ... 22
Figura 1.2 Paesi ed economie partecipanti alle opzioni di TALIS 2013 ... 23

Figura 2.1 Distribuzione degli insegnanti per genere ed età ... 31
Figura 2.2 Insegnanti – Percezione di essere preparati per l'insegnamento ... 35
Figura 2.3 Esperienza professionale degli insegnanti ... 37
Figura 2.4 Distribuzione degli insegnanti con esperienza in contesti scolastici più o "impegnativi" ... 40
Figura 2.5 Mismatch tra la formazione ricevuta dagli insegnanti e le materie effettivamente insegnate ... 43

Figura 2.6 Carenza di risorse che impedisce la capacità delle scuole di fornire un' entre istruzione di qualità 46

Figura 3.1 Orario di lavoro dei dirigenti scolastici 58
Figura 3.2 Leadership dei dirigenti 59
Figura 3.3 Partecipazione dei dirigenti scolastici a un piano di sviluppo della scuola 63
Figura 3.4 Scuola: processo decisionale e cultura collaborativa 65
Figura 3.5 Distribuzione dei dirigenti scolastici per genere ed età 68
Figura 3.6 Elementi non inclusi nell'istruzione formale dei dirigenti scolastici 71
Figura 3.7 Istruzione formale dei dirigenti inclusiva di formazione alla leadership 72
Figura 3.8 Esperienza professionale dei dirigenti scolastici 74
Figura 3.9 Recente sviluppo professionale dei dirigenti scolastici 75
Figura 3.10 Ostacoli alla partecipazione dei dirigenti scolastici ad attività di sviluppo professionale 77
Figura 3.11 Soddisfazione professionale dei dirigenti scolastici 81

Figura 4.1 Composizione dello sviluppo professionale degli insegnanti esaminati nell'indagine TALIS 89
Figura 4.2 Ostacoli alla partecipazione allo sviluppo professionale 92
Figura 4.3 Accesso e partecipazione dei nuovi insegnanti a programmi formali di avvio alla professione 96
Figura 4.4 Disponibilità di attività di tutoraggio/mentoring e relativa partecipazione 99
Figura 4.5 Effetto previsto della partecipazione a programmi formali di avvio alla professione sulla scelta di fungere da tutor/mentore 100
Figura 4.6 Recente partecipazione degli insegnanti ad attività di sviluppo professionale, sostenendone personalmente i costi finanziari 102
Figura 4.7 Costi sostenuti personalmente dagli insegnanti per la partecipazione ad attività di sviluppo professionale 104
Figura 4.8 Sviluppo professionale recentemente intrapreso dagli insegnanti, per tipologia e intensità 107
Figura 4.9 Sviluppo professionale recentemente intrapreso dagli insegnanti, per intensità di partecipazione a corsi e laboratori 108
Figura 4.10 Attività di sviluppo professionale recentemente intraprese dagli insegnanti, in giornate 109
Figura 4.11 Previsione d'impatto della partecipazione degli insegnanti a programmi formali di avvio alla professione sulla loro partecipazione ad attività di sviluppo professionale 110
Figura 4.12 Contenuto e impatto positivo delle attività di sviluppo professionale 112
Figura 4.13 Partecipazione ad attività di sviluppo professionale per livello di costi sostenuti dagli insegnanti e sostegno 113
Figura 4.14 Fabbisogni di sviluppo professionale degli insegnanti 115
Figura 4.15 Ostacoli alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale 118

Figura 5.1 Elementi di valutazione degli insegnanti esaminati nell'indagine TALIS 128
Figura 5.2 Insegnanti che non hanno mai ricevuto una valutazione formale 131
Figura 5.3 Metodi di valutazione formale degli insegnanti 131
Figura 5.4 Esiti della valutazione formale degli insegnanti 132
Figura 5.5 Esiti della valutazione degli insegnanti – Piani di sviluppo professionale e tutoraggio/mentoring 133
Figura 5.6 Feedback fornito agli insegnanti, per fonte 134
Figura 5.7 Feedback fornito agli insegnanti da dirigenti e staff dirigenziale della scuola 135
Figura 5.8 Fonti di feedback agli insegnanti 136
Figura 5.9 Feedback fornito agli insegnanti, per fonte e tipologia 140

Figura 5.10 Metodi utilizzati per elaborare il feedback fornito agli insegnanti 141
Figura 5.11 Temi evidenziati nel feedback fornito all'insegnante 142
Figura 5.12 Esiti del feedback fornito agli insegnanti 147
Figura 5.13 Impatto dei sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback nelle scuole 149

Figura 6.1 Pratiche didattiche, convinzioni degli insegnanti – Quadro analitico[1] 161
Figura 6.2 Pratiche didattiche 164
Figura 6.3 Pratiche didattiche, per Paese 166
Figura 6.4 Distribuzione della varianza – Piccoli gruppi, progetti, TIC 167
Figura 6.5 Relazioni tra pratiche didattiche e attività di sviluppo professionale 170
Figura 6.6 Pratiche di valutazione degli studenti utilizzate dagli insegnanti 173
Figura 6.7 Ore di lavoro degli insegnanti 175
Figura 6.8 Convinzioni degli insegnanti sull'insegnamento e apprendimento 176
Figura 6.9 Distribuzione della varianza – Convinzioni costruttiviste 178
Figura 6.10 Cooperazione tra insegnanti 180
Figura 6.11 Distribuzione della varianza – Indice di cooperazione tra gli insegnanti: collaborazione professionale e scambio e coordinamento didattico 182
Figura 6.12 Distribuzione del tempo in classe durante una lezione tipo 183
Figura 6.13 Percentili di tempo dedicato all'insegnamento e apprendimento 184
Figura 6.14 Percentili di tempo dedicato a mantenere l'ordine in classe 185
Figura 6.15 Distribuzione della varianza – disciplina in classe 187

Figura 7.1 Autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti – Quadro analitico 198
Figura 7.2 Soddisfazione professionale degli insegnanti 201
Figura 7.3 Percezione del prestigio sociale della professione docente da parte degli insegnanti 202
Figura 7.4 Senso di autoefficacia ed esperienza professionale degli insegnanti 205
Figura 7.5 Soddisfazione lavorativa ed esperienza degli insegnanti 205
Figura 7.6 Soddisfazione lavorativa dell'insegnante e composizione della classe 206
Figura 7.7 Influenza della composizione delle classi sugli atteggiamenti e sulle interazioni degli insegnanti 209
Figura 7.8 Influenza della composizione della classe su atteggiamenti, pratiche e convinzioni degli insegnanti 215
Figura 7.9 Insegnanti: autoefficacia e collaborazione professionale 216
Figura 7.10 Soddisfazione lavorativa degli insegnanti e collaborazione professionale 217

This book has...



StatLinkS

A service that delivers Excel® files from the printed page!

Look for the *StatLinks* at the bottom left-hand corner of the tables or graphs in this book.
To download the matching Excel® spreadsheet, just type the link into your Internet browser, starting with the ***http://dx.doi.org*** prefix.
If you're reading the PDF e-book edition, and your PC is connected to the Internet, simply click on the link. You'll find *StatLinks* appearing in more OECD books.



Sintesi

La nostra visione degli insegnanti dipende in parte dalla nostra esperienza come studenti. Tale conoscenza diretta – e sovente datata – è poi ampliata dall'immagine degli insegnanti e delle loro condizioni di lavoro che i mass media propongono. Così, in molti Paesi, la visione tradizionale dell'insegnamento è popolata di insegnanti che lavorano da soli in aula, a porte chiuse, spesso con un numero di studenti maggiore rispetto a quello che possono realisticamente gestire. In alcuni Paesi, l'insegnamento è percepito come una professione senza reali prospettive di carriera che i giovani non intraprendono se non in assenza di alternative migliori. Il fatto che la retribuzione tenda ad essere inferiore agli stipendi percepiti da altri laureati è compensato dal fatto che gli insegnanti spesso godono di periodi di vacanza ben più lunghi e, inoltre, si ritiene che lavorino per un numero di ore inferiore rispetto ai colleghi che operano in altri campi.

L'indagine Internazionale sull'Insegnamento e sull'Apprendimento (TALIS) dell'OCSE intervista insegnanti e dirigenti scolastici circa le condizioni che contribuiscono agli ambienti di apprendimento nelle loro scuole. In tal modo, l'indagine TALIS verifica altresì – e dissipa – molti dei miti che attualmente esistono sugli insegnanti. Ad esempio, quando agli insegnanti sono rivolti quesiti circa le dimensioni delle loro classi e se ciò abbia effetti negativi sulla loro soddisfazione professionale o sulla percezione di essere efficaci come insegnanti, le risposte fornite rivelano che non è il numero di studenti all'interno di una classe, bensì il tipo di studenti in essa (ad esempio, studenti con problemi comportamentali) ad influenzare maggiormente la soddisfazione professionale dei docenti e la relativa percezione di autoefficacia.

I dati TALIS indicano, inoltre, che ancora oggi gran parte degli insegnanti insegna in "isolamento", poiché più della metà dei docenti riferiscono di insegnare molto raramente o mai in team con colleghi, e due terzi riportano i medesimi tassi per ciò che concerne le attività di osservazione dei colleghi mentre insegnano. Circa il 46% riferisce di non ricevere mai feedback sul proprio insegnamento dai dirigenti delle scuole in cui lavorano, e il 51% dichiara di non aver mai ricevuto feedback da altri membri dello staff dirigenziale della scuola. Solo poco più di un terzo degli insegnanti nei Paesi TALIS segnala che il feedback ricevuto sul proprio insegnamento porta a un cambiamento positivo (moderato o notevole) in termini di probabilità di avanzamento professionale. Parimenti, meno di un terzo dei docenti ritiene che ove la prestazione di un loro collega fosse sistematicamente carente, egli sarebbe licenziato.

In tutti i Paesi, inoltre, gli insegnanti riferiscono di lavorare una media di 38 ore settimanali, che potrebbero essere considerate pari a una settimana lavorativa media in molti campi. In media, la metà del tempo degli insegnanti è assorbita dalla didattica e la restante metà da tutte le altre attività quotidiane richieste agli insegnanti.

CHI SONO I NOSTRI INSEGNANTI E DOVE LAVORANO?

Fatta eccezione per il Giappone, in tutti i Paesi esaminati la maggior parte degli insegnanti della scuola secondaria inferiore è costituita da donne e, nello specifico, in 22 Paesi almeno due terzi degli insegnanti sono donne. L'età media degli insegnanti è di 43 anni in tutti i Paesi; nondimeno molti di essi rischiano di dover far fronte a significative carenze di organico, poiché sono molti gli insegnanti che si avvicinano all'età pensionabile.

In media, gli insegnanti hanno buoni livelli di formazione: la gran parte riferisce di aver completato gli studi di livello universitario o equivalente e altresì un programma di formazione iniziale all'insegnamento. Inoltre, gli insegnanti

formati in ambito istituzionale nei contenuti specifici, pedagogia e pratica didattica in classe per le materie che adesso insegnano, riferiscono di percepirsi "meglio preparati" a esercitare la professione insegnante.

Attualmente gli ambienti di apprendimento dispongono, in media, di valide risorse e le relazioni sia tra i docenti sia tra docenti e studenti sono generalmente positive. Tuttavia, oltre un terzo degli insegnanti lavora in scuole caratterizzate da significative carenze di insegnanti qualificati, nonché di insegnanti per studenti con bisogni speciali d'apprendimento e di personale di supporto.

CHI SONO I NOSTRI DIRIGENTI SCOLASTICI E CHE COSA FANNO?

In contrasto con la popolazione degli insegnanti della scuola secondaria inferiore, la metà dei dirigenti scolastici delle scuole TALIS sono uomini. Anche i dirigenti hanno buoni livelli di formazione: la gran parte riferisce di aver completato gli studi di livello universitario o equivalente e almeno tre quarti affermano che tale formazione comprendeva programmi di amministrazione scolastica, formazione all'insegnamento e alla leadership scolastica.

Sebbene i dirigenti riferiscano di dedicare la maggior parte del tempo (41%), in media, alla gestione delle risorse umane e materiali, alla pianificazione e alle attività di rendicontazione, essi tendono a distribuire, in misura crescente, compiti decisionali e di leadership, il che può essere di beneficio sia per gli insegnanti sia per gli stessi dirigenti scolastici. Infatti, i dirigenti con carichi di lavoro pesanti che distribuiscono compiti e potere decisionale in misura inferiore riportano altresì una minore soddisfazione professionale.

La distribuzione della leadership consente ai dirigenti scolastici di risparmiare tempo prezioso da poter dedicare a ciò che considerano il compito di primaria importanza: la leadership didattica. I dirigenti che riferiscono maggiore leadership didattica tendono a dedicare più tempo alle attività curriculari e didattiche e hanno maggiori probabilità di dedicarsi all'osservazione dell'insegnamento in classe quale componente della valutazione formale del lavoro svolto dagli insegnanti. In alcuni Paesi, tali dirigenti riportano più spesso di utilizzare i risultati relativi al rendimento e valutazione degli studenti al fine di sviluppare obiettivi e programmi educativi perseguiti dalle loro scuole.

IN CHE MISURA GLI INSEGNANTI PARTECIPANO ALLE ATTIVITÀ DI SVILUPPO PROFESSIONALE?

Come per il primo ciclo TALIS nel 2008, la maggior parte degli insegnanti della scuola secondaria inferiore riferisce di partecipare ad attività di sviluppo professionale (SP). L'edizione TALIS 2013 rivela che in media l'88% degli insegnanti di scuola secondaria inferiore riferisce di aver svolto attività di sviluppo professionale nel corso dell'anno precedente. Le motivazioni più frequentemente addotte dagli insegnanti per la mancata partecipazione ad attività di sviluppo professionale sono: il conflitto con gli orari di lavoro e l'assenza di incentivi alla partecipazione.

In generale, i tassi di partecipazione degli insegnanti ad attività di sviluppo professionale sono più elevati nei Paesi in cui essi riportano anche maggiori livelli di sostegno finanziario. In alcuni casi, anche laddove non sia offerto loro sostegno monetario, bensì forme di sostegno non monetario (ad esempio in termini di tempo previsto per tali attività durante l'orario di servizio), gli insegnanti riferiscono di partecipare ad attività di sviluppo professionale.

È dimostrato che i programmi formali di avvio alla professione (cosiddetto "*induction*") rappresentano attività rilevanti per i docenti, per quanto molti di essi non approfittino di tale opportunità. I dati TALIS dimostrano che la partecipazione degli insegnanti a programmi formali di avvio alla professione rappresenta un importante predittore della loro partecipazione ad attività di sviluppo professionale negli anni a seguire. Inoltre, in 17 Paesi ed economie analizzate, gli insegnanti che riferiscono di aver partecipato a un programma formale di avvio alla professione in passato, con maggiore probabilità riferiscono di essere attualmente mentori di altri insegnanti. Tuttavia, sebbene la maggior parte dei dirigenti scolastici segnali la disponibilità di programmi d'avvio alla professione, neppure la metà degli insegnanti, in media, riferisce di avervi partecipato durante il primo regolare incarico di insegnamento.

COME SONO UTLIZZATE LE VALUTAZIONI DEGLI INSEGNANTI E LE FORME DI FEEDBACK RICEVUTE?

La valutazione formale del loro operato e forme di feedback a loro fornite circa la pratica didattica aiutano gli insegnanti a migliorare. Gli insegnanti intervistati nell'ambito dell'indagine TALIS concordano sul fatto che le valutazioni sono utili: più di sei insegnanti su dieci riferiscono che le valutazioni formali portano a cambiamenti positivi nelle loro pratiche didattiche, e più della metà segnala che tali valutazioni inducono cambiamenti positivi nei metodi adottati sia a livello di

pratiche di valutazione degli studenti sia di gestione delle classi. Oltre otto insegnanti su dieci lavorano in scuole in cui le valutazioni formali, almeno di tanto in tanto, portano alla definizione di piani di sviluppo o formazione degli insegnanti.

Ciò nonostante, gli esiti o l'impatto delle attività di valutazione sembrano essere meno evidenti, secondo gli insegnanti intervistati in ambito TALIS. Circa la metà riferisce che le attività di valutazione e feedback sono intraprese semplicemente per soddisfare requisiti amministrativi. In tutte tranne un quinto delle scuole che hanno partecipato all'indagine, gli incrementi annuali di stipendio degli insegnanti sono assegnati indipendentemente dall'esito della valutazione formale espressa sul loro operato. Circa il 44% degli insegnanti lavora in scuole il cui dirigente riferisce che la valutazione formale degli insegnanti non impatta sull'evoluzione della loro carriera.

I docenti TALIS ricevono forme di feedback formale o informale sul loro operato in una varietà di modi e da una molteplicità di fonti. Circa l'80% degli insegnanti segnala di ricevere feedback a seguito di attività di osservazione in classe, e circa due terzi ricevono feedback a seguito di un'analisi dei punteggi raggiunti dagli studenti nei test. Circa nove insegnanti su 10 riferiscono che il feedback tende ad enfatizzare fortemente elementi quali il rendimento degli studenti, la competenza pedagogica degli insegnanti nella loro materia specifica e la gestione della classe.

COSA SUCCEDE DIETRO LE PORTE DELLE AULE?

Potrà magari essere rassicurante apprendere che gli insegnanti nell'indagine TALIS riferiscono che la maggior parte del loro tempo in classe è effettivamente utilizzato per la didattica. Benché gli insegnanti di tutti i Paesi riportino di dedicare, in media, circa l'80% del proprio tempo alle attività di insegnamento e apprendimento, in oltre il 50% dei partecipanti circa un insegnante su quattro riferisce di perdere almeno il 30% del proprio tempo a causa delle interruzioni durante le lezioni e dello svolgimento di compiti amministrativi.

Nonostante tali interruzioni, circa due terzi degli insegnanti riferiscono un clima di classe positivo e sono più propensi ad utilizzare pratiche didattiche attive, quali predisposizione di piccoli gruppi di lavoro, coinvolgimento degli studenti in attività progettuali ultra-settimanali, nonché uso delle TIC. Gli insegnanti che riferiscono di partecipare ad attività di sviluppo professionale che coinvolgono sia ricerca individuale sia ricerca collaborativa, visite di osservazione ad altre scuole o attività di networking con altri insegnanti, sono altresì più propensi all'utilizzo di tali pratiche.

COSA DÀ MAGGIORE SODDISFAZIONE PROFESSIONALE AGLI INSEGNANTI?

Come prevedibile, nella maggior parte dei Paesi e delle economie TALIS, gli insegnanti con più di cinque anni di esperienza alle spalle riferiscono di fidarsi fortemente delle proprie abilità d'insegnamento (autoefficacia), così come gli insegnanti che collaborano con i propri colleghi. In quasi tutti i Paesi, gli insegnanti che riferiscono di partecipare ad attività di apprendimento professionale collaborativo almeno cinque volte l'anno dichiarano, in particolare, maggiore autoefficacia.

I dati TALIS rivelano che in quasi tutti i Paesi in cui gli insegnanti percepiscono che valutazione e feedback portino a cambiamenti nella loro pratica di insegnamento, essi segnalano altresì maggiore soddisfazione professionale. Qualora invece, gli insegnanti ritengano che valutazione e feedback siano forniti per meri fini amministrativi, essi riferiscono minore soddisfazione professionale. Inoltre, gli insegnanti che riferiscono di partecipare al processo decisionale scolastico riportano maggiore soddisfazione professionale. Infatti, sebbene meno di un terzo degli insegnanti ritenga che l'insegnamento sia una professione apprezzata nel proprio Paese, quanti riferiscono di poter contribuire al processo decisionale scolastico sono più propensi a ritenere che l'insegnamento sia stimato nelle loro società.

La relazione docente-discente esercita un'influenza straordinariamente potente sulla soddisfazione professionale degli insegnanti. In quasi tutti i Paesi, gli insegnanti con un maggior numero di studenti con problemi comportamentali riferiscono una soddisfazione professionale di gran lunga inferiore.

Guida alla lettura

Statistiche e analisi

Il presente Rapporto presenta le statistiche e le analisi derivanti dalle risposte all'indagine rivolta agli insegnanti di scuola secondaria inferiore (livello 2 *dell'International Standard Classification of Education* (ISCED-97)) e ai relativi dirigenti scolastici.

Classificazione dei livelli di istruzione

La classificazione dei livelli di istruzione si basa sull'*International Standard Classification of Education* (ISCED-97). ISCED è uno strumento per la compilazione di statistiche sull'istruzione a livello internazionale e distingue tra sei livelli di istruzione:

- Istruzione preprimaria (ISCED livello 0)
- Istruzione primaria (ISCED livello 1)
- Istruzione secondaria inferiore (ISCED livello 2)
- Istruzione secondaria superiore (ISCED livello 3)
- Istruzione postsecondaria non terziaria (ISCED livello 4)
- Istruzione terziaria di tipo A (ISCED livello 5A)
- Istruzione terziaria di tipo B (ISCED livello 5B)
- Qualifiche di ricerca avanzata (ISCED livello 6)

Sebbene il livello ISCED 2011 sia attualmente disponibile, la prima raccolta dei dati in base alla nuova classificazione inizierà nel 2014, il che significa che non era disponibile al momento della raccolta dei dati TALIS 2013.

Dati sottostanti le cifre

I dati a cui si fa riferimento nel presente volume sono riportati nell'Allegato C e, più nel dettaglio, in alcune tabelle aggiuntive pubblicate online. Tali tabelle supplementari contengono maggiori dettagli rispetto alle tabelle pubblicate nel Rapporto o si riferiscono a domini citati ma non esaminati in questa sede.

Il Rapporto indica l'URL StatLink sotto ogni figura e tabella. I lettori che utilizzano la versione PDF del Rapporto possono semplicemente cliccare sulla relativa URL StatLink per aprire o scaricare una cartella di lavoro di Microsoft Excel® contenente le Figura e le tabelle. I lettori della versione cartacea di questo Rapporto possono accedere alla cartella di lavoro di Excel® digitando l'URL StatLink nel proprio browser Internet.

Calcolo delle medie internazionali

Le medie TALIS sono state calcolate per la maggior parte degli indicatori presentati nel presente Rapporto. Le medie TALIS sono calcolate quali medie dei valori dei dati dei Paesi e economie TALIS inclusi nella tabella. Le medie TALIS pertanto si riferiscono a una media dei valori dei dati a livello dei sistemi nazionali.

Simbolo per dati mancanti

Il seguente simbolo è impiegato nelle tabelle e nei grafici per indicare dati mancanti:

a La categoria non è applicabile nel Paese in questione. I dati sono pertanto mancanti.

Abbreviazioni utilizzate nel Rapporto

Le seguenti abbreviazioni sono utilizzate nel presente Rapporto:

ISCED	*International Standard Classification of Education*
rxy	Coefficiente di correlazione
(E.S.)	Errore standard

Arrotondamento delle cifre

A causa degli arrotondamenti, alcuni dei dati nelle tabelle possono non corrispondere esattamente alla somma dei totali. I totali, le differenze e le medie sono sempre calcolati sulla base di numeri esatti e sono arrotondati soltanto dopo il calcolo.

Tutti gli errori standard nella presente pubblicazione sono stati arrotondati al primo decimale. L'indicazione del valore 0,00 non implica che l'errore standard sia pari a zero, bensì che sia inferiore a 0,005.

Copertura Paese

La pubblicazione dell'indagine TALIS 2013 presenta dati sui 34 Paesi ed economie, tra cui 24 Paesi OCSE e 10 Paesi ed economie partner. La lista completa dei Paesi che hanno partecipato all'edizione TALIS 2013 è elencata nel Capitolo 1.

In alcune specifiche tabelle del presente Rapporto i dati forniti dagli Stati Uniti figurano sotto la linea dove è riportata la media e non sono inclusi nei calcoli per la media internazionale. Ciò perché gli Stati Uniti non hanno soddisfatto gli standard internazionali in termini di tassi di partecipazione. Cfr. allegato A per maggiori informazioni.

I dati statistici per Israele sono forniti dalle competenti Autorità israeliane e sotto la loro responsabilità. L'uso di tali dati dall'OCSE è senza pregiudizio dello statuto delle Alture del Golan, di Gerusalemme Est e degli insediamenti israeliani in Cisgiordania ai sensi del diritto internazionale.

Quattro entità subnazionali partecipano all'indagine TALIS 2013. In linea con altre pubblicazioni dell'OCSE, a tali entità si fa riferimento nell'intero rapporto nel modo seguente:

- La provincia di Alberta, in Canada, riportata come: Alberta (Canada)
- La Comunità fiamminga del Belgio, riportata come: le Fiandre (Belgio)
- La nazione d'Inghilterra, riportata come: Inghilterra (Regno Unito)
- L'emirato di Abu Dhabi, riportato come: Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti)
- Due note sono state aggiunte ai dati statistici relativi a Cipro.

1. Nota da parte della Turchia: Le informazioni contenute nel presente documento con riferimento a "Cipro" si riferiscono alla parte meridionale dell'isola. Non c'è un'unica autorità che rappresenti sia le persone turche sia le persone greco-cipriote sull'isola. La Turchia riconosce la Repubblica Turca di Cipro del Nord (RTCN). Fino a quando una soluzione duratura ed equa non sarà identificata nel contesto delle Nazioni Unite, la Turchia manterrà l'attuale posizione in merito alla "questione cipriota".

2. Nota da tutti gli Stati Membri dell'Unione Europea dell'OCSE e dell'Unione Europea: La Repubblica di Cipro è riconosciuta da tutti i membri delle Nazioni Unite, con l'eccezione della Turchia. Le informazioni contenute nel presente documento si riferiscono alla zona sotto il controllo effettivo del Governo della Repubblica di Cipro.

Ulteriore documentazione

Per ulteriori informazioni sulla documentazione TALIS, relativi strumenti e metodologia, si veda il Rapporto TALIS 2013 e il sito web TALIS (www.oecd.org/edu/scuola/talis.htm).



1

Introduzione all'indagine TALIS

Il Capitolo introduce l'Indagine Internazionale sull'Insegnamento e sull'Apprendimento (TALIS) e fornisce informazioni sui Paesi e le economie partecipanti e gli insegnanti e le scuole intervistate. Il Capitolo descrive gli obiettivi TALIS, nonché i principali temi oggetto dell'indagine e del presente Rapporto, e fornisce informazioni volte a spiegare perché tali temi siano stati scelti come punti di riferimento di *policy* per questo studio. Fornisce altresì una descrizione del resto del Rapporto.



CHE COS'È L'INDAGINE TALIS?

L'indagine Internazionale sull'Insegnamento e sull'Apprendimento (TALIS) dell'OCSE è un'indagine internazionale su vasta scala focalizzata sulle condizioni di lavoro degli insegnanti e sull'ambiente di apprendimento nelle scuole. L'indagine TALIS mira ad offrire informazioni valide, puntuali e comparabili al fine di aiutare i Paesi a riesaminare e definire politiche per sviluppare una professione insegnante di elevata qualità. È un'opportunità sia per gli insegnanti sia per i dirigenti scolastici per fornire input all'analisi delle politiche educative in aree chiave; rappresenta altresì un'occasione di collaborazione tra i Paesi partecipanti, l'OCSE, un consorzio internazionale di ricerca, le parti sociali e la Commissione Europea.

Comprendendo che il reclutamento, il mantenimento e lo sviluppo di insegnanti rappresenta una priorità nei sistemi scolastici di tutto il mondo, TALIS esamina i modi in cui il lavoro degli insegnanti è riconosciuto, valutato e ricompensato. TALIS valuta il grado in cui sono soddisfatte le esigenze di sviluppo professionale degli insegnanti. Lo studio fornisce interessanti informazioni sulle convinzioni e gli atteggiamenti relativi all'insegnamento che gli insegnanti portano con sé in classe e le pratiche pedagogiche che adottano. Riconoscendo l'importante ruolo che la leadership scolastica svolge nel promuovere un efficace ambiente di apprendimento e insegnamento, TALIS descrive il ruolo dei dirigenti scolastici ed esamina il sostegno che questi forniscono ai loro insegnanti. TALIS, infine, esamina la misura in cui alcuni fattori possono essere correlati ai sentimenti di soddisfazione professionale e alla percezione di autoefficacia degli insegnanti.

Il primo ciclo TALIS è stato realizzato nel 2008, focalizzato sugli insegnanti e sui dirigenti scolastici delle scuole secondarie inferiori in 24 Paesi. Il rapporto iniziale, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS,* pubblicato nel 2009, ha fornito informazioni e dati di notevole importanza, tuttora adoperati. Due rapporti tematici sono stati altresì redatti sulla base dei dati TALIS 2008: *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008* e *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*.

TALIS 2013

L'edizione TALIS 2013 è stata ampliata al fine di includere ulteriori Paesi (Figura 1.1). Pur preservando il focus sull'istruzione secondaria inferiore (Livello 2 ISCED, come dalla classificazione *International Standard Classification of Education* [ISCED 1997], che individua livelli di istruzione comparabili tra i vari Paesi), TALIS 2013 ha anche offerto ai Paesi l'opzione di svolgere l'indagine coinvolgendo altresì le scuole primarie (Livello 1 ISCED) e secondarie superiori (Livello 3 ISCED). Alcuni Paesi hanno scelto di acquisire una visione più ampia realizzando l'indagine nelle scuole che hanno partecipato all'iniziativa PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2012 attraverso la cosiddetta opzione "TALIS-PISA link". (La Figura 1.2 fornisce un elenco esaustivo dei Paesi e delle economie che partecipano a tutte le opzioni TALIS 2013).

■ Figura 1.1 ■

Paesi ed economie partecipanti a TALIS 2013

Paesi ed economie OCSE			Paesi ed economie partner
Alberta (Canada)	Fiandre (Belgio)[1]	Paesi Bassi	Abu Dhabi (UAE)
Australia	Francia	Norvegia	Brasile
Cile	Islanda	Polonia	Bulgaria
Repubblica Ceca	Israele[1]	Portogallo	Croazia
Danimarca	Italia	Repubblica Slovacca	Cipro[2, 3]
Inghilterra (GB)	Giappone[1]	Spagna	Lettonia

Nota: Le celle in azzurro indicano i Paesi e le economie che hanno partecipato anche all'edizione TALIS 2008.

1. Si veda l'Allegato A del Rapporto per le note sull'interpretazione dei dati di questi Paesi.

2. Nota dalla Turchia: Le informazioni contenute nel presente documento con riferimento a "Cipro" si riferiscono alla zona meridionale dell'isola. Non c'è un'unica autorità che rappresenti sia le persone turche sia le persone greco-cipriote sull'isola. La Turchia riconosce la Repubblica Turca di Cipro del Nord (RTCN). Fino a quando una soluzione duratura ed equa non sarà identificata nel contesto delle Nazioni Unite, la Turchia manterrà l'attuale posizione in merito alla "questione cipriota".

3. Nota di tutti gli Stati Membri dell'Unione Europea appartenenti all'OCSE e dall'Unione Europea: la Repubblica di Cipro è riconosciuta da tutti i membri delle Nazioni Unite, con l'eccezione della Turchia. Le informazioni contenute nel presente documento si riferiscono alla zona sotto il controllo effettivo del Governo della Repubblica di Cipro.



Paesi ed economie OCSE			Paesi ed economie partner
Estonia	Corea[1]	Svezia	Malesia[1]
Finlandia	Messico	Stati Uniti[4]	Romania
			Serbia[1]
			Singapore[1]

4. Nelle tabelle del presente Rapporto i dati dagli Stati Uniti sono collocati sotto la linea dove è riportata la media e non sono inclusi nei calcoli relativi alla media internazionale. Ciò deriva dal fatto che gli Stati Uniti non hanno soddisfatto gli standard internazionali in termini di tassi di partecipazione. Per ulteriori informazioni, si veda l'Allegato A.

■ Figura 1.2 ■

Paesi ed economie partecipanti alle opzioni di TALIS 2013

ISCED 1	ISCED 3	TALIS-PISA link
Danimarca	Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti)	Australia
Finlandia	Australia	Finlandia
Fiandre (Belgio)	Danimarca	Lettonia
Messico	Finlandia	Messico
Norvegia	Islanda	Portogallo
Polonia	Italia	Romania
	Messico[1]	Singapore
	Norvegia	Spagna
	Polonia	
	Singapore[1]	

1. Si veda l'Allegato A per le note sull'interpretazione dei dati di altri Paesi

GLI OBIETTIVI TALIS

In generale l'obiettivo di TALIS è di fornire in modo puntuale ed efficace indicatori internazionali solidi e analisi utili alle politiche sugli insegnanti e sull'insegnamento. Tali indicatori possono aiutare i Paesi a riesaminare e migliorare le rispettive politiche, al fine di favorire lo sviluppo di condizioni per un insegnamento-apprendimento di elevata qualità. Le analisi comparative offrono ai Paesi che affrontano problematiche simili, l'opportunità di conoscere approcci diversi a tali sfide e il relativo impatto sull'ambiente di apprendimento nelle scuole.

I principi guida alla base della strategia dell'indagine sono i seguenti:

- *La pertinenza per la 'policy':* Essenziale è la chiarezza sulle questioni politiche chiave. Inoltre, l'indagine è stata incentrata dai Paesi partecipanti su temi particolarmente rilevanti per le loro politiche.
- *Il valore aggiunto:* Il confronto internazionale dovrebbe essere una fonte significativa di beneficio a partire dall'indagine.
- *L'orientamento verso lo sviluppo di indicatori:* I risultati dovrebbero fornire informazioni che possono essere utilizzate per sviluppare indicatori.
- *Validità, affidabilità, comparabilità e rigore scientifico:* Sulla base di una rigorosa analisi della letteratura scientifica di riferimento, l'indagine dovrebbe produrre informazioni che siano valide, affidabili e comparabili tra i Paesi partecipanti.
- *Interpretabilità:* I Paesi partecipanti dovrebbero essere in grado di interpretare i risultati in modo significativo.
- *Efficienza ed efficacia in termini di costi e risultati:* Il lavoro deve essere condotto in modo puntuale ed efficace per quanto riguarda il rapporto tra costi e risultati

La popolazione oggetto dell'indagine

Le linee guida internazionali per il campionamento e gli altri parametri operativi adottati per l'indagine principale di TALIS (ISCED 2) sono riportate nel Riquadro 1.1. Ulteriori dettagli, ivi inclusi i tassi di partecipazione degli insegnanti e delle scuole per ciascun Paese, sono riportati nell'Allegato A.



Riquadro 1.1. **Il disegno dell'indagine TALIS 2013**

Popolazione internazionale di riferimento: Docenti di scuola secondaria inferiore e dirigenti scolastici delle scuole in cui insegnano.

Dimensione del campione: 200 scuole per ciascun Paese; 20 insegnanti e un dirigente scolastico per ciascuna scuola.

Campioni: Estrazione di campioni rappresentativi di scuole e degli insegnanti che vi lavorano.

Tassi di partecipazione richiesti: Per ciascun Paese il 75% delle scuole selezionate e il 75% di tutti i docenti campionati. Una scuola è classificata "rispondente" se almeno il 50% dei suoi docenti campionati ha risposto.

Questionari: Due distinti questionari sono stati utilizzati come strumento dell'indagine (uno per i docenti ed uno per i dirigenti scolastici) della durata di circa 45-60 minuti ciascuno.

Modalità della raccolta dati: I questionari potevano essere compilati su formato cartaceo oppure on line.

Periodo dell'indagine: Settembre-dicembre 2012 per i paesi dell'Emisfero sud; febbraio-giugno 2013 per i Paesi dell'Emisfero Nord.

La dimensione del campione richiesta per i livelli ISCED 1 e ISCED 3 è la stessa del livello ISCED 2: 200 scuole per ciascun Paese; 20 insegnanti ed 1 dirigente scolastico per ciascuna scuola. Per il TALIS-PISA *link* sono state selezionate 150 scuole per ciascun Paese che ha scelto questa opzione, con un sovra dimensionamento degli insegnanti di matematica in ciascuna scuola. I tassi di risposta da raggiungere per tutte le opzioni dell'indagine sono gli stessi di quelli indicati nel Riquadro 1.1 per il livello ISCED 2.

Chi è l'insegnante TALIS?

TALIS 2013 adotta una definizione di insegnante secondo la quale: "*insegnante è colui/colei la cui attività prevalente nella scuola è quella di istruire gli studenti. L'istruzione può essere fornita mediante lezione ad un'intera classe, a piccoli gruppi di studenti o a singoli individui*." (OECD, 2004). Sono inclusi altresì i docenti che lavorano in più di una scuola. Ai fini dell'indagine TALIS non rientrano nella suddetta definizione di *insegnante* le seguenti categorie:

- Assistenti dei docenti: personale non professionale o para-professionale di supporto ai docenti nelle attività di insegnamento.
- Personale di supporto pedagogico: personale che fornisce servizi agli studenti per sostenere il programma di istruzione come i consulenti per l'orientamento o i bibliotecari.
- Personale di supporto sociale e per i problemi di salute: personale medico come dottori, infermieri, psichiatri, psicologi, terapisti occupazionali e operatori sociali.

I seguenti profili sono stati esclusi dalla popolazione di riferimento degli insegnanti: i supplenti temporanei, i docenti che insegnano esclusivamente agli adulti ed i docenti assenti per un lungo periodo. Infine, a differenza dell'edizione TALIS 2008, in TALIS 2013 sono stati inclusi nella popolazione di riferimento gli insegnanti di sostegno per studenti con bisogni speciali d'apprendimento.

La scelta dei temi per l'edizione TALIS 2013

La scelta dei temi da inserire nell'indagine TALIS 2013 è stata il risultato di una valutazione delle priorità svolta dai Paesi partecipanti, che hanno deciso di mantenere in parte alcune delle tematiche già affrontate in TALIS 2008 e in parte di aggiungere nuovi quesiti e nuovi indicatori. Di seguito i temi prescelti dai Paesi partecipanti per TALIS 2013:

- Leadership nella scuola, ivi inclusi i nuovi indicatori sulla leadership distribuita/condivisa.
- Formazione degli insegnanti, ivi incluso lo sviluppo professionale (SP) e nuovi indicatori sulla formazione iniziale degli insegnanti.
- Valutazione degli insegnanti e feedback agli stessi.
- Convinzioni pedagogiche degli insegnanti, i loro atteggiamenti e le pratiche didattiche, tra cui nuovi indicatori sulle pratiche di valutazione degli studenti.
- La percezione degli insegnanti in relazione a: autoefficacia, soddisfazione sul lavoro, nonché clima a scuola e in classe.



Lo schema concettuale di riferimento è stato sviluppato da esperti, dal consorzio internazionale e dal Segretariato dell'OCSE ed è stato approvato dai Paesi partecipanti. Tale quadro di riferimento è servito per lo sviluppo degli strumenti dell'indagine e fungerà da guida anche per i futuri cicli TALIS.

Il quadro concettuale di riferimento, presentato in *Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework* (OECD, 2013), riguarda le condizioni di insegnamento e di apprendimento che si possono ritenere efficaci. Secondo l'OCSE, per *efficacia* si intende la misura in cui gli obiettivi dichiarati di una determinata attività sono soddisfatti (OECD,2007). Così, il concetto di efficacia è allo stesso tempo ampio e dipendente dal contesto. Nel caso dell'indagine TALIS, gli ambienti di insegnamento e di apprendimento efficaci sono quelli che contribuiscono all'apprendimento degli studenti. I temi trattati nell'edizione TALIS 2013, e le singole voci che li compongono, rappresentano elementi che, secondo il parere dei Paesi partecipanti, possono contribuire all'apprendimento degli studenti. Tra questi vi sono alcuni elementi per i quali si deve ancora dimostrare la possibile correlazione con i risultati positivi degli studenti. Naturalmente, l'insegnamento e l'apprendimento efficaci possono includere molti altri fattori che non possono essere esaminati attraverso TALIS o attraverso qualsiasi strumento basato su componenti auto-riportati.

A un gruppo di esperti (*IDEG – Instrument Development Expert Group*) è stato affidato il compito di tradurre le priorità politiche concordate dai Paesi partecipanti in questionari. Sono stati predisposti due distinti questionari: uno per i docenti e uno per i dirigenti scolastici. Un notevole sforzo è stato compiuto per assicurare la validità culturale e linguistica degli strumenti di indagine e rigorosi meccanismi di garanzia della qualità sono altresì stati applicati per la loro traduzione, per il campionamento e per la raccolta dei dati (per maggiori dettagli, *TALIS 2013 Technical Report* [OECD, 2014]).

La realizzazione dell'indagine TALIS

La realizzazione dell'indagine TALIS è stata il risultato di una proficua collaborazione tra i Paesi partecipanti e l'OCSE. Numerosi elementi hanno contribuito al successo dell'indagine: il *Board of Participating Countries*, costituito da rappresentanti di tutti i Paesi che hanno aderito a TALIS, ha stabilito gli obiettivi politici per l'indagine e le regole per la raccolta dei dati e la diffusione dei risultati. Altro partner importante è stata la Commissione Europea che, oltre a sostenere i Paesi europei partecipanti all'indagine, ha altresì fornito competenze e ulteriori analisi dei dati TALIS in alcune aree particolari. Inoltre, l'impegno e l'interazione con gli organismi rappresentativi degli insegnanti e il confronto periodico con le organizzazioni sindacali degli insegnanti (TUAC, *Trade Union Advisory Committee*) presso l'OCSE si sono rivelati strumenti altamente utili ai fini della realizzazione dell'indagine. Naturalmente, la collaborazione e la partecipazione dei docenti e dei dirigenti scolastici delle scuole selezionate sono state di fondamentale importanza per assicurare il buon esito finale dell'indagine TALIS.

All'interno di ciascun Paese partecipante, hanno svolto un ruolo cruciale il *National Project Manager* (*NPM*) e il *National Data Manager* (*NDM*), applicando rigorose procedure tecniche ed operative. In particolare, il *NPM* ha svolto una funzione rilevante nell'assicurare la partecipazione delle scuole, nel validare i questionari, gestire la raccolta dei dati e verificare i risultati dell'indagine. Il *NDM*, invece, ha coordinato l'elaborazione dei dati a livello nazionale e ha aiutato nella procedura di pulizia dei dati.

A livello internazionale, il coordinamento e la gestione della realizzazione dell'indagine sono stati affidati all'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (*IEA*); l'attuazione dell'indagine è stata seguita dal *Data Processing and Research Center* (*DPC*) di *IEA;* la verifica delle traduzioni e il controllo di qualità della fase di raccolta dati sono stati affidati al Segretariato *IEA*; e infine *Statistics Canada* si è occupato del disegno del campionamento, dell'estrazione del campione per ciascun Paese, del calcolo dei pesi da applicare per la ponderazione delle stime e dell'errore di campionamento.

Il Segretariato OCSE ha avuto la responsabilità complessiva della gestione dell'indagine, del monitoraggio continuo del relativo stato di attuazione e ha altresì svolto le funzioni di segretariato del *Board of Participating Countries* (si veda l'Allegato D per l'elenco completo dei collaboratori TALIS).

L'interpretazione dei risultati

I risultati dell'indagine TALIS sono basati su informazioni auto-riportate dai docenti e dai dirigenti scolastici e, perciò,, rappresentano le opinioni, percezioni, convinzioni e ricostruzioni soggettive delle loro attività. Da un lato, ciò rappresenta una ricchezza di dati, perché consente di conoscere in quale maniera gli insegnanti percepiscano l'ambiente educativo in cui operano, cosa li motivi e come le politiche educative esistenti si concretizzino sul campo. Dall'altro, tuttavia, occorre tenere presente che si tratta di informazioni soggettive e non di dati raccolti oggettivamente.



Per il medesimo motivo, le informazioni fornite dai dirigenti scolastici sulle caratteristiche delle loro scuole possono differire dai dati amministrativi disponibili a livello nazionale o locale.

Inoltre, trattandosi di un'indagine trasversale, TALIS non può misurare relazioni di tipo causale, ovvero sulla base dei dati non è possibile stabilire, nell'ambito di una relazione, quale sia la causa e quale l'effetto. Ad esempio, per esaminare la correlazione tra clima scolastico e la disponibilità a collaborare dell'insegnante, non è possibile stabilire se un clima scolastico positivo dipenda da tale disponibilità o se la "collaboratività" dell'insegnante dipenda da un clima scolastico positivo. Pertanto, la scelta compiuta nelle analisi tra variabili predette (dipendenti) e variabili predittive (indipendenti) è unicamente basata su considerazioni teoriche e, ove si parli di "effetti", questi sono da intendersi in senso statistico. In altre parole, un effetto è un parametro statistico che descrive la relazione lineare tra una variabile predetta (ad es. la soddisfazione per il proprio lavoro) e una variabile predittiva (ad es. la partecipazione ad attività di sviluppo professionale), considerando anche gli effetti individuali o del contesto scolastico quali altre variabili indipendenti.

Si tratta, quindi, di effetti statistici netti, sebbene non implichino alcuna causalità. Inoltre, la validità transculturale dei risultati è un altro aspetto importante dell'analisi, con particolare riferimento alle scale internazionali e agli indici (si veda l'Allegato B). Tale tipo di analisi indica la misura in cui le scale possono essere confrontate tra Paesi e, laddove vi siano limiti di comparabilità, ciò è indicato nel testo. I dettagli completi dell'analisi di validità transculturale sono forniti nella pubblicazione OCSE *TALIS 2013 Technical Report* (OECD, 2014).

Infine, anche per i Paesi che hanno partecipato al TALIS-PISA link, occorre precisare che l'intenzione non era di misurare gli effetti dell'insegnamento sulla base dei risultati conseguiti dagli studenti, né il disegno PISA o quello TALIS consentono di analizzare l'efficacia degli insegnanti e della didattica. Lo scopo del TALIS-PISA link è di utilizzare i dati a livello di scuola forniti da PISA per contestualizzare le risposte degli insegnanti in ambito TALIS. Poiché TALIS non può misurare direttamente l'efficacia della didattica, l'indagine esamina temi che non rappresentano solo priorità politiche per i Paesi partecipanti, ma che la letteratura scientifica di riferimento dimostra essere associati a un insegnamento di elevata qualità.

Organizzazione del Rapporto

I successivi capitoli del presente Rapporto illustrano le analisi, i risultati e le raccomandazioni politiche che emergono dall'edizione TALIS 2013. Il Rapporto mira a delineare un percorso che inizia con i profili dei docenti e dei dirigenti scolastici e prosegue con la descrizione delle condizioni in cui essi operano e dei fattori che ne influenzano il lavoro, allo scopo di fornire un quadro più dettagliato degli ambienti di apprendimento nei vari Paesi analizzati.

Il Rapporto è incentrato sugli insegnanti di scuola secondaria inferiore; tuttavia ciascun capitolo fornisce altresì alcuni dati e analisi per indicatori chiave relativi alla scuola primaria e alla scuola secondaria superiore[1].

- Il Capitolo 2 presenta una descrizione delle caratteristiche della popolazione degli insegnanti di istruzione secondaria inferiore e delle scuole in cui lavorano. In tal modo, restituisce importanti dati di contesto utili per le analisi dei capitoli successivi.
- Il Capitolo 3 si focalizza sul ruolo chiave dei dirigenti scolastici nel garantire che gli insegnanti ricevano il sostegno di cui hanno bisogno per essere il più efficaci possibile. Il capitolo esamina il profilo dei dirigenti scolastici nelle scuole in cui operano tali docenti e pone altresì le basi per l'introduzione di fattori chiave che sostengono gli insegnanti nel loro lavoro.
- Il Capitolo 4 si occupa dello sviluppo professionale quale strumento per migliorare l'insegnamento: analizza i dati sulle esperienze di sviluppo professionale degli insegnanti, tiene in considerazione ove essi abbiano ulteriori esigenze di sviluppo professionale e come tali bisogni possano essere soddisfatti.
- Il Capitolo 5 esamina l'importanza della valutazione e del feedback ricevuto dagli insegnanti nel corso della loro carriera e l'impatto che questi esercitano sulla loro attività didattica.
- Il Capitolo 6 si concentra sulla didattica, esplorando le relazioni tra vari fattori e le pratiche dichiarate dagli insegnanti. Il capitolo fornisce numerose connessioni con svariati temi trattati nei capitoli precedenti e su come essi influenzino il modo in cui un docente insegna. Sono altresì oggetto di analisi le convinzioni manifestate dagli insegnanti circa l'apprendimento degli studenti e l'istruzione.
- Il Capitolo 7 ripropone i vari fattori esaminati nei capitoli precedenti e descrive come possano insieme influenzare l'ambiente di insegnamento e di apprendimento. Esso esamina anche gli effetti di tali fattori sui sentimenti di autoefficacia e sui livelli di soddisfazione per il proprio lavoro che gli insegnanti esprimono.



Nota

1. L'opzione dell'indagine, relativa al TALIS-PISA link, sarà discussa in un rapporto distinto. Un rapporto integrale sulle opzioni ISCED 1 e 3 sarà predisposto separatamente.

Nota Israele

I dati statistici per Israele sono forniti dalle competenti Autorità israeliane e sotto la loro responsabilità. L'uso di tali dati dall'OCSE è senza pregiudizio dello statuto delle Alture del Golan, di Gerusalemme Est e degli insediamenti israeliani in Cisgiordania ai sensi del diritto internazionale.

Riferimenti

Jensen, B. et al. (2012), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en*

OECD (2014), *TALIS 2013 Technical Report*, www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf.

OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework*, *www.oecd.org/edu/school/TALIS%202013%20Conceptual%20Framework.pdf*.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en*

OECD (2007), *Glossary of Statistical Terms*, OECD, Paris. http://stats.oecd.org/glossary/index.htm.

Vieluf S. et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en*



2

Profilo dei docenti e delle scuole in cui insegnano

Il Capitolo 2 fornisce informazioni sui docenti che partecipano all'Indagine Internazionale sull'Insegnamento e sull'Apprendimento (TALIS) dell'OCSE e sulle scuole in cui essi operano. La prima parte del Capitolo si concentra su aspetti anagrafici (genere ed età) degli insegnanti in servizio, la loro istruzione formale e le precedenti esperienze professionali. La seconda parte del Capitolo traccia un profilo delle scuole in cui gli insegnanti lavorano, con particolare attenzione sulle informazioni di base della scuola: le risorse, la composizione degli studenti, nonché il livello di autonomia e il clima scolastico. Inoltre, nel capitolo si esprimono alcune prime considerazioni su aspetti relativi all'equità nei sistemi di istruzione esaminando la distribuzione dei docenti nei vari contesti, e si fornisce altresì una prima base per le analisi condotte nei successivi capitoli di questo volume.



Fatti salienti

- Gli insegnanti con un'istruzione formale che abbia trattato i contenuti, gli aspetti pedagogici e pratici delle discipline insegnate si sentono meglio preparati per il loro lavoro rispetto ai colleghi la cui l'istruzione formale non comprendeva tali elementi.
- Oltre la metà degli insegnanti di scuola secondaria inferiore in tutti i Paesi TALIS ad eccezione del Giappone sono donne. Inoltre, a causa del grande numero di insegnanti vicini all'età pensionabile, diversi Paesi potrebbero dover affrontare situazioni di rilevante carenza di insegnanti.
- Oltre un terzo degli insegnanti lavora in scuole in cui si registra una significativa carenza di insegnanti. Inoltre, quasi la metà degli insegnanti lavora in scuole in cui è riportata la necessità di insegnanti per studenti con bisogni educativi speciali e di personale di supporto.
- Nella maggior parte dei Paesi e delle economie TALIS, gran parte degli insegnanti lavora in contesti dal clima professionale positivo. Tale clima positivo è caratterizzato da concezioni condivise sulla scuola, dal reciproco rispetto per le idee tra colleghi, da una cultura di condivisione del successo, da elevati livelli di cooperazione tra la scuola e la comunità locale e dalla possibilità di confrontarsi apertamente sulle difficoltà.
- Per ciò che concerne l'autonomia scolastica, la maggior parte degli insegnanti lavora in scuole con limitata o nessuna autonomia decisionale nella determinazione delle retribuzioni degli insegnanti. In quasi tutti i Paesi, tuttavia, un'elevata percentuale di insegnanti lavora in scuole che godono di alti livelli di autonomia nella determinazione delle procedure disciplinari per gli studenti e nella scelta dei materiali didattici.

INTRODUZIONE

Gli insegnanti svolgono un ruolo cruciale nell'ambito dei sistemi d'istruzione: sono i lavoratori in prima linea responsabili del coinvolgimento degli studenti e della promozione del loro apprendimento. È ormai ampiamente riconosciuto che, all'interno delle scuole, i fattori correlati a insegnanti e insegnamento influenzano maggiormente l'apprendimento degli studenti (Cfr. ad esempio Darling-Hammond, 2000; Konstantopoulos, 2006; Rivkin, Hanushek and Kain, 2005; Rockoff, 2004; Scheerens, Vermeulen and Pelgrum, 1989; Scheerens, 1993; Willms, 2000). Pertanto, i Paesi sono particolarmente interessati a saperne di più sulla propria forza lavoro insegnante e a svolgere analisi comparative con altri Paesi, al fine di sviluppare politiche più efficaci volte al miglioramento sia dell'insegnamento sia dell'apprendimento. Il Capitolo delinea il profilo degli insegnanti di scuola secondaria inferiore (indicati semplicemente come "insegnanti" se non diversamente specificato), osserva la misura in cui sono distribuiti equamente all'interno dell'intero sistema di istruzione e descrive le scuole in cui lavorano.

Le analisi presentate in questo Capitolo e nel Capitolo 3 (su dirigenti scolastici e leadership scolastica) non soltanto forniscono un quadro della forza lavoro insegnante e dell'ambiente e contesto scolastico in cui essi lavorano nei vari Paesi ed economie TALIS, bensì creano le premesse per le analisi illustrate nei successivi capitoli di questo volume.

Il Capitolo è suddiviso in due sezioni principali. La prima sezione si concentra sulle caratteristiche degli insegnanti e fornisce un profilo degli insegnanti di scuola secondaria inferiore (con informazioni specifiche fornite per gli insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori). In questa sezione, l'analisi si concentra su caratteristiche demografiche quali l'età e il genere degli insegnanti, il loro status occupazionale, l'istruzione formale e l'esperienza professionale al loro attivo. Il Capitolo esamina altresì tali caratteristiche in relazione al modo in cui gli insegnanti sono distribuiti all'interno di un sistema e ambito territoriale: in zone rurali o urbane o nelle scuole che si ritiene siano collocate in ambienti più o meno "impegnativi". I profili dei dirigenti scolastici sono esaminati nel Capitolo 3.1.

La seconda sezione del Capitolo traccia il profilo delle scuole in cui lavorano gli insegnanti intervistati, con particolare attenzione alle informazioni relative al contesto scolastico e alle sue risorse umane e materiali, nonché alla composizione studentesca, all'autonomia e al clima scolastico. Poiché l'indagine TALIS si concentra sugli insegnanti e sulle loro condizioni di lavoro, è importante rilevare che, come nel primo ciclo TALIS, la maggior parte delle tabelle e dei grafici riportati in questa sezione e nella maggior parte del Rapporto è presentata partendo dalla prospettiva degli insegnanti. Tale focus diviene particolarmente evidente nella seconda sezione del Capitolo, poiché i dati riportati si riferiscono alla percentuale di insegnanti che lavorano in scuole con determinate caratteristiche piuttosto che alla percentuale di scuole aventi tali caratteristiche[2]. Laddove, invece, sia stata la questione politica ad avere maggiore rilevanza a livello di scuola



in particolare (soprattutto nel Capitolo 3), le analisi sono state svolte di conseguenza (focus sulla percentuale di scuole) e ciò è chiaramente riscontrabile nelle note che accompagnano le tabelle in questione.

CHI INSEGNA ATTUALMENTE NELLE SCUOLE SECONDARIE INFERIORI?

Alcuni Paesi dispongono di informazioni risultanti da sondaggi o censimenti relativi al personale, che forniscono un profilo degli insegnanti all'interno del sistema scolastico. L'indagine TALIS, invece, offre un confronto internazionale sulle caratteristiche degli insegnanti di tutti i Paesi ed economie partecipanti. Gli insegnanti sono stati invitati a fornire informazioni di base su se stessi, quali: la propria istruzione ed esperienza professionale, l'attuale status occupazionale e il tipo di formazione professionale (ove presente) ricevuta all'origine per prepararsi all'insegnamento.

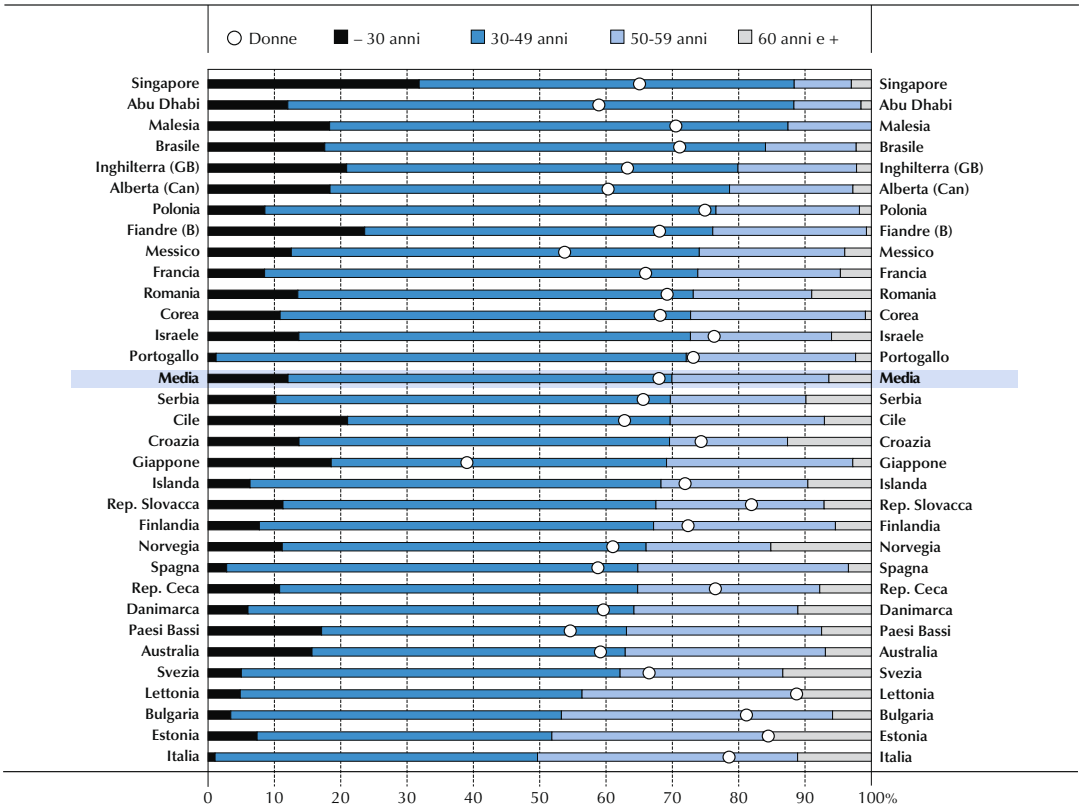
Genere ed età degli insegnanti

Le caratteristiche demografiche degli insegnanti sono di per sé elemento di interesse sia per i *policy maker* sia per i ricercatori. I potenziali impatti dello squilibrio di genere nella professione docente su questioni quali rendimento e motivazione degli studenti, permanenza degli insegnanti, e così via, sono al centro delle politiche di svariati Paesi in cui sono pochissimi gli uomini attratti dalla professione dell'insegnamento (Drudy, 2008; OECD, 2005, 2009). Tale squilibrio di genere sembra essere comune in numerose regioni del globo: è quanto mai preminente nell'ambito delle scuole pre-primarie e primarie, ma in diversi Paesi le differenze persistono anche a livello di scuola secondaria (OECD, 2013a; UNESCO Institute for Statistics, 2006, 2009). Non vi è forte evidenza che il genere di un insegnante abbia di fatto un impatto sul rendimento degli studenti (ad es. Antecol, Eren e Ozbeklik, 2012; Holmlund e Sund, 2008), sebbene vi sia qualche evidenza che gli atteggiamenti degli insegnanti di genere femminile verso materie quali la matematica possano avere un certo impatto sul rendimento delle loro studentesse (Beilock et al., 2009). Infine, alcuni riscontri suggeriscono che gli insegnanti di genere maschile permangono nella professione più a lungo (Ingersoll, 2001), per quanto altre ricerche condotte in Finlandia suggeriscano il contrario (Blomqvist et al., 2008).

■ Figura 2.1 ■

Distribuzione degli insegnanti per genere ed età

Percentuale di insegnanti donne nelle scuole secondarie di primo grado e relativa età



I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla percentuale di insegnanti di età pari o inferiore a 49 anni

Fonte: OECD, TALIS 2013 Database, Tabella 2.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041117



Ottenere informazioni sulla distribuzione per età della forza lavoro insegnante è utile anche per i *policy maker*. Alcuni Paesi si rapportano a sfide importanti legate all'invecchiamento della forza lavoro docente, con una percentuale elevata di insegnanti prossimi all'età pensionabile (OECD, 2009, 2013a). È stata altresì riscontrata una certa correlazione tra l'età degli insegnanti e la loro uscita dalle scuole: i relativi tassi tendono ad essere più elevati nei primi anni di insegnamento per poi diminuire proporzionalmente alla permanenza degli insegnanti nella professione (OECD, 2005; Ingersoll, 2001).

La Tabella 2.1 e la Figura 2.1 esaminano la distribuzione dei docenti per genere e per età. Il Riquadro 2.1 esamina i dati relativi all'istruzione primaria e secondaria superiore nei Paesi che hanno realizzato l'indagine per tali popolazioni di insegnanti. Il Riquadro 2.2 mette a confronto i dati provenienti da Paesi che hanno partecipato anche all'edizione TALIS 2008.

In tutti i Paesi ed economie TALIS, con l'eccezione del Giappone, oltre la metà degli insegnanti della scuola secondaria inferiore secondaria è costituita da donne. In media, sono donne il 68% del numero complessivo di insegnanti. Oltre 8 insegnanti di scuola secondaria su 10 sono di sesso femminile in Bulgaria (81%), Estonia (84%), Lettonia (89%) e nella Repubblica Slovacca (82%). All'altro estremo, sono donne meno di 6 docenti su 10 in Australia (59%), Giappone (39%), Messico (54%), Paesi Bassi (55%), Spagna (59%) e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) (59%).

Alla luce delle preoccupazioni in molti Paesi legate alla questione dell'invecchiamento della popolazione docente, è significativo rilevare che, in media, soltanto il 12% degli insegnanti della scuola secondaria ha meno di 30 anni, mentre il 30% ne ha 50 o più. L'età media degli insegnanti di scuola secondaria inferiore nei Paesi e nelle economie TALIS è di 43 anni. Singapore ha gli insegnanti più giovani con un'età media di 36 anni, mentre l'Italia ha la forza lavoro docente decisamente più vecchia, con un'età media di 49 anni.

In Estonia e Norvegia si registrano le percentuali più elevate di insegnanti di 60 anni e oltre di età (rispettivamente 16% e 15%), mentre in un certo numero di Paesi (Bulgaria, Estonia e Italia), circa la metà degli insegnanti è di età pari a 50 anni o più. D'altra parte, Singapore registra la maggiore percentuale di docenti di età inferiore a 30 anni (32%).

Riquadro 2.1. **Distribuzione per genere e per età degli insegnanti di scuola primaria e secondaria superiore**

Come indicato nella Tabella 2.1.a, la percentuale di insegnanti donne tende ad essere più elevata nelle scuole primarie. In media, nei sei Paesi con dati disponibili, circa otto insegnanti di scuola primaria su dieci sono di sesso femminile. Per contro, in media nei dieci Paesi con dati disponibili (Tabella 2.1.b), poco più della metà degli insegnanti di scuola secondaria superiore è di sesso femminile. Tale tendenza è coerente con altri dati disponibili sulla distribuzione di genere dei docenti tra i diversi livelli di istruzione (OECD, 2013a).

Non si registrano forti differenze nell'età media dei docenti tra i vari livelli di istruzione. (Eventuali differenze nella media devono tener conto dei Paesi che compongono ciascuna media, poiché diversi Paesi hanno attuato ciascuna delle opzioni dell'indagine). L'età media degli insegnanti delle scuole primarie per i sei Paesi TALIS è di 43 anni, mentre l'età media dei docenti delle scuole secondarie superiori è di 45 anni.

Riquadro 2.2. **Distribuzione per genere e per età - Confronto con i dati TALIS 2008**

Una minima differenza nella distribuzione di genere nella forza lavoro insegnante è evidente in tutti i Paesi TALIS con dati confrontabili tra il 2008 e il 2013 (Tabella 2.1.c).

TALIS 2008 ha riscontrato notevoli variazioni nella distribuzione per età dei docenti nei vari Paesi. Come indicato nella Tabella 2.1.c, tali variazioni persistono in tutti i Paesi, con minime differenze tra il 2008 e il 2013. Un'eccezione a tale tendenza generale può essere riscontrata in Bulgaria, Corea e Portogallo, dove la percentuale di docenti di età pari o superiore a 50 anni è più elevata di almeno dieci punti percentuali nel 2013 rispetto al 2008. Ciò può voler indicare che l'invecchiamento della popolazione insegnante di scuola secondaria inferiore non è rallentato negli ultimi anni. Inoltre, in tutti i Paesi tranne la Norvegia si riscontra una minore percentuale di insegnanti di scuola secondaria di età pari o inferiore a 30 anni.



Istruzione e formazione professionale degli insegnanti

L'istruzione degli insegnanti conseguita prima dell'ingresso alla professione e la formazione professionalizzante sono soltanto l'inizio del loro *continuum* di apprendimento (European Commission, 2012; OECD, 2005. Ward et al, 2013). Infatti, l'entità, i contenuti e la qualità della formazione degli insegnanti possono influenzare le loro future necessità in termini di apprendimento una volta intrapresa la professione. La letteratura scientifica presenta risultati non coerenti per ciò che concerne l'impatto della formazione e dell'esperienza degli insegnanti sul rendimento degli studenti. Alcuni studi hanno dimostrato una relazione limitata o inesistente tra il grado di istruzione degli insegnanti, le loro qualifiche e i risultati conseguiti dagli studenti (Buddin e Zamarro, 2009; Croninger et al, 2007; Harris e Sass, 2011; Larsen, 2010). Altri studi e indagini hanno evidenziato relazioni positive tra la formazione iniziale (sia in termini di livello o di contenuti) o il processo di conseguimento della "certificazione" richiesta per l'insegnamento e l'efficacia didattica (Clotfelter, Ladd e Vigdor, 2007, 2010; Cara-Hammond et al, 2005 Monk, 1994; Ronfeldt e Reininger, 2012). Ad esempio, Ronfeldt e Reininger (2012) ha rilevato che la qualità (piuttosto che la durata) della componente pratica dei programmi di formazione degli insegnanti prima che intraprendano la carriera dell'insegnamento può avere impatti positivi sugli insegnanti, ad esempio in termini di auto-percezione della propria preparazione, efficacia e conseguenti intenti professionali.

La tabella 2.2 sintetizza il più alto livello di istruzione formale completato dagli insegnanti di scuole secondarie. La tabella riporta le percentuali di insegnanti con vari livelli di istruzione, come definiti dalla classificazione *International Standard Classification of Education* (ISCED 1997), che individua livelli comparabili di istruzione tra i Paesi. Il livello ISCED 5 rappresenta i primi stadi dell'istruzione terziaria ed è suddiviso tra livelli ISCED 5A e 5B. I programmi di livello ISCED 5B sono generalmente improntati ad un approccio più pratico e più rapido rispetto ai programmi di livello ISCED 5A, che include tipicamente corsi di laurea triennale (per l'Italia) e master (equiparato alla laurea magistrale per l'Italia) conseguiti presso università o istituti equivalenti. Il livello ISCED 6 rappresenta un'ulteriore grado di istruzione a livello terziario che conduce a una qualifica di ricerca avanzata quali il dottorato di ricerca.

Come indicato nella Tabella 2.2, nella maggior parte dei Paesi, la vasta maggioranza degli insegnanti segnala di aver conseguito un'istruzione formale a livello ISCED 5A. Un'eccezione a tale tendenza si riscontra nelle Fiandre (Belgio), dove l'85% degli insegnanti ha completato il livello ISCED 5B. Le differenze tra Paesi spesso riflettono differenze in termini di requisiti di qualificazione richiesti. Nelle Fiandre (Belgio), è necessaria un'istruzione di livello ISCED 5B per essere pienamente abilitati ad insegnare nelle scuole secondarie. In media, sono pochissimi gli insegnanti (2%) che non hanno completato l'istruzione terziaria, sebbene gli insegnanti con un livello di istruzione inferiore a quello terziario siano rilevati più frequentemente in Islanda (10%) e Messico (9%).

Il Riquadro 2.3 analizza il livello di istruzione degli insegnanti di scuola primaria e secondaria superiore in quei Paesi che hanno attuato l'indagine TALIS per tali livelli di istruzione. Il Riquadro 2.4 mette a confronto i risultati TALIS 2008 e TALIS 2013 per i Paesi con dati disponibili.

Riquadro 2.3. **Grado di istruzione degli insegnanti di scuola primaria e secondaria superiore**

Le Tabelle 2.2.a e 2.2.b mostrano che il grado di istruzione degli insegnanti è simile sia nelle scuole primarie sia nelle scuole secondarie superiori. La grande maggioranza degli insegnanti di tutti i Paesi partecipanti ha completato il livello ISCED 5A (il 79% degli insegnanti di scuola primaria e il 91% degli insegnanti di scuola secondaria superiore, in media).

Riquadro 2.4. **Grado di istruzione degli insegnanti di scuola secondaria inferiore - Confronti TALIS 2008 e TALIS 2013**

Come mostra la Tabella 2.2.c, mettendo a confronto i dati 2008 e 2013, la percentuale di insegnanti che hanno completato ciascun livello di istruzione e di formazione è, nel complesso, molto simile (differenza inferiore a tre punti percentuali, per ciascun livello ISCED). È interessante rilevare che alcuni Paesi, quali Brasile e Bulgaria, hanno registrato una leggera diminuzione nella percentuale di insegnanti privi di istruzione terziaria (inferiore al livello ISCED 5).



La Tabella 2.3 mostra che in tutti i Paesi ed economie TALIS, la maggioranza degli insegnanti dichiara di aver completato il percorso di istruzione e formazione richiesto per la professione, con percentuali che vanno dal 62% in Messico e 71% in Serbia a minimo il 98% in Australia, Bulgaria, Polonia, Singapore, Alberta (Canada) e nelle Fiandre (Belgio).

La struttura, i contenuti e l'enfasi della formazione iniziale degli insegnanti variano notevolmente da un Paese all'altro (Darling-Hammond e Lieberman, 2012; OECD, 2005); tuttavia, l'istruzione formale richiesta a un insegnante di solito comprende opportunità per lo sviluppo di esperienze pratiche a fianco di formazione sulle materie di insegnamento e a livello pedagogico. La Tabella 2.3 presenta altresì la percentuale di insegnanti che riferiscono che tali elementi di insegnamento erano compresi nel loro percorso di istruzione formale per tutte o alcune delle materie che attualmente insegnano (Figura 2.2).

In media, il 72% degli insegnanti dichiara di aver ricevuto un'istruzione formale che comprendeva anche le materie che attualmente insegna. Un ulteriore 23% degli insegnanti dichiara di aver comunque ricevuto una formazione a livello dei contenuti relativi almeno ad alcune delle materie da loro insegnate.

In Islanda e Alberta (Canada), meno della metà degli insegnanti (rispettivamente 42% e 44%) riferiscono che la loro istruzione formale comprendeva il contenuto di tutte le materie che attualmente insegnano, il che indica un'elevata percentuale di insegnanti che al momento insegnano materie per le quali potrebbero non essere stati specificamente preparati nell'ambito della loro istruzione formale (Figura 2.2, pannello di destra).

Per ciò che riguarda la pedagogia, in media il 70% degli insegnanti della scuola secondaria riferisce che la propria istruzione formale includeva pedagogia per tutte le materie che attualmente insegna e circa un quarto (23%) per alcune delle materie. Le percentuali sono simili per le componenti pratiche: in media, il 67% degli insegnanti riferisce che la propria istruzione formale includeva la pratica didattica in classe per tutte le materie attualmente insegnate; mentre il 22% ha riferito che l'istruzione formale ricevuta includeva sessioni pratiche soltanto per alcune delle materie insegnate.

Si individuano tuttavia situazioni molto diverse. Da un lato, l'Italia, con solo il 35% dei suoi insegnanti che riporta di aver ricevuto una preparazione pratica per tutte le materie attualmente insegnate e un ulteriore 12% per alcune delle materie. Dall'altro almeno otto insegnanti su dieci in Bulgaria (84%), Croazia (86%), Lettonia (80%), Paesi Bassi (82%), Polonia (88%), Romania (82%), Singapore (83%) e Inghilterra (Regno Unito) (81%) riferiscono che la loro istruzione formale comprendeva la pratica didattica in classe per tutte le materie attualmente insegnate. I dati TALIS dimostrano, pertanto, che nel complesso la maggioranza degli insegnanti ha effettivamente ricevuto formazione circa i contenuti formali, la pedagogia e la pratica didattica per alcune o tutte le materie che attualmente insegnano (Figura 2.2).

In generale, gli insegnanti ritengono che l'istruzione formale ricevuta li abbia ben preparati per il lavoro di insegnante (Tabella 2.4 e Figura 2.2). In media, il 93% degli insegnanti riferisce di essere stato "ben o molto ben preparato" per insegnare il contenuto delle materie che attualmente insegnano, e l'89% di essi si sente "ben o molto ben preparato" in termini di pedagogia e didattica in tali materie. Tuttavia, è sorprendente rilevare che circa un quarto o più degli insegnanti in Finlandia, Giappone e Messico si sente poco o per niente preparato rispetto ai contenuti, alla pedagogia e agli elementi pratici delle materie che attualmente insegna (Figura 2.2).

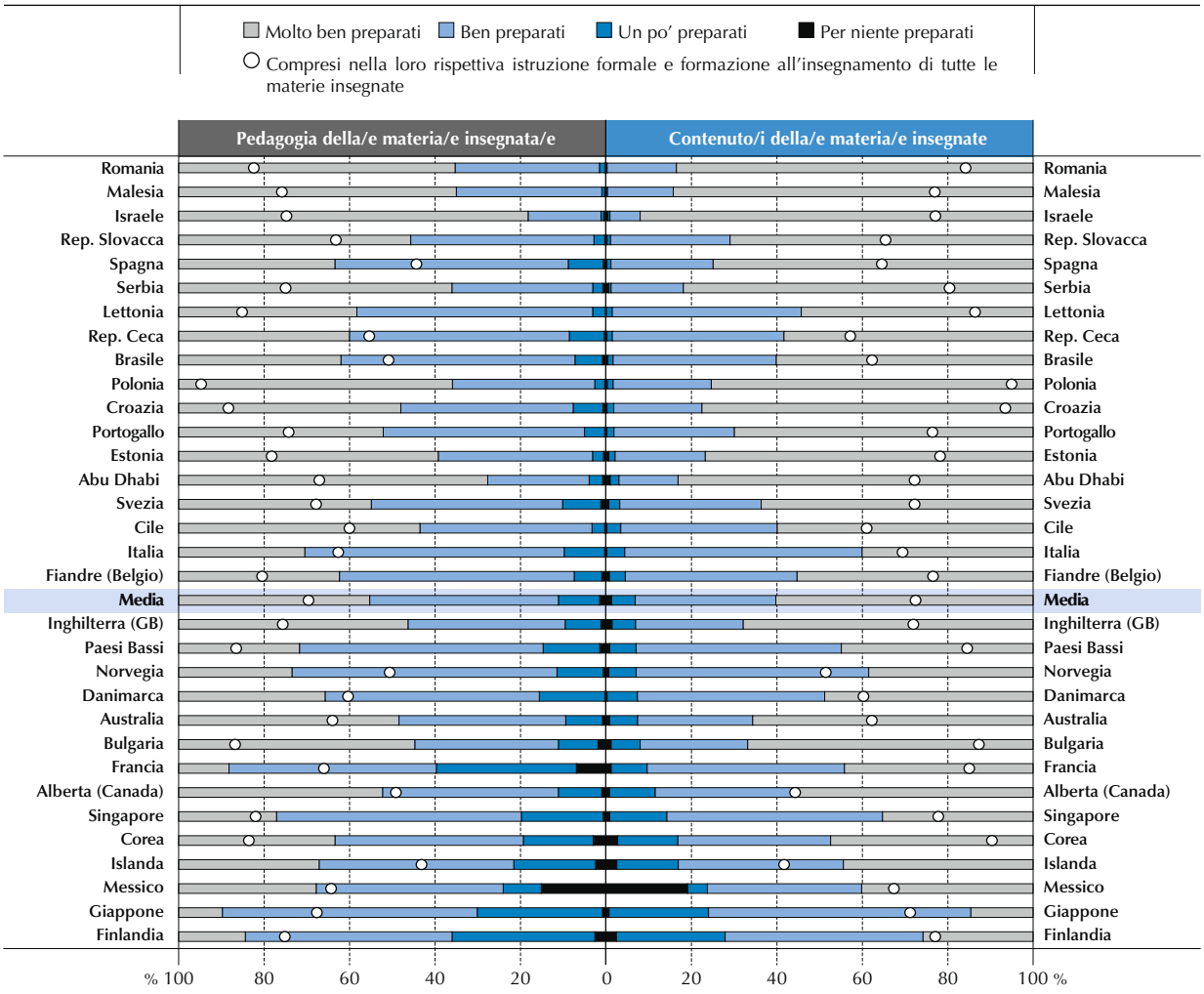
Che cos'è, dunque, nell'istruzione formale di un insegnante che lo fa sentire più o meno preparato per l'insegnamento? Per esaminare la relazione tra gli elementi specifici inclusi nell'istruzione formale o nella formazione degli insegnanti e quanto essi si sentano preparati quando devono trattarli nell'ambito del loro insegnamento sono state svolte analisi di regressione logistica a livello nazionale (descritte nel Riquadro 2.5) (Tabella 2.5). Per alcuni Paesi, la percentuale complessiva di insegnanti che non si sentono preparati è troppo bassa per trarre delle conclusioni (Tabella 2.4)[3]; pertanto soltanto quei Paesi in cui un minimo del 5% degli insegnanti riferisce di non sentirsi preparato sono stati oggetto di ulteriore elaborazione. In tutti questi Paesi, le componenti di istruzione e formazione degli insegnanti sembrano avere importanza: é più probabile che gli insegnanti riferiscano di sentirsi preparati circa i contenuti, la pedagogia o la pratica didattica del loro insegnamento laddove tali elementi erano inclusi nella loro istruzione formale per alcune o tutte le materie che attualmente insegnano. Come prevedibile, la tendenza a sentirsi preparati è ancora più forte ove gli insegnanti abbiano ricevuto tale formazione per tutte le materie che attualmente insegnano (in contrasto con la formazione rispetto solo ad alcune delle materie che insegnano).



■ Figura 2.2 ■

Insegnanti – Percezione di essere preparati per l'insegnamento

Percentuale di insegnanti delle scuole secondarie di primo grado che si sentono "Molto ben preparati", "Ben preparati" "Un po' preparati" o "Per niente preparati" rispetto ai contenuti e agli elementi pedagogici della/e materia/e che insegnano e se questi sono compresi nella loro rispettiva istruzione formale e formazione all'insegnamento di tutte le materie insegnate



I Paesi sono classificati in ordine crescente, in base alla percentuale di insegnanti che si sentono "Per niente preparati" o "Un po' preparati" rispetto ai contenuti della/e materia/e insegnata/e.

Fonte: OECD, TALIS 2013 Database, Tabelle 2.3 e 2.4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041136

In materia di contenuti, in sei Paesi per gli insegnanti che hanno ricevuto un'istruzione formale rispetto al contenuto di tutte le materie che attualmente insegnano la probabilità di riportare la percezione di essere preparati è almeno quattro volte maggiore rispetto a coloro che non l'hanno ricevuta. Tale effetto è più pronunciato per gli insegnanti in Bulgaria e Francia. In 13 Paesi, per gli insegnanti che hanno ricevuto formazione pedagogica è quattro volte più probabile che si sentano preparati su questi aspetti dell'insegnamento. Spiccano in tale area la Norvegia e, ancora una volta, la Bulgaria, dove gli insegnanti hanno rispettivamente 9 e 18 volte più probabilità di sentirsi preparati rispetto ai docenti che non avevano ricevuto tale formazione. Infine, in sette Paesi, gli insegnanti hanno nuovamente almeno il quadruplo delle probabilità in più di sentirsi pronti per l'insegnamento pratico in classe, se esso era incluso nell'istruzione formale ricevuta. In Bulgaria, tale associazione è ancora più evidente, dal momento che gli insegnanti hanno 15 volte più probabilità di sentirsi preparati per tali aspetti pratici se questi erano contemplati dal programma di formazione all'insegnamento per tutte le materie che attualmente insegnano.

Tali dati dimostrano che non solo l'educazione formale di un insegnante (ivi inclusa la formazione iniziale) aiuta a sentirsi meglio preparati per il lavoro di insegnante, ma anche gli elementi specifici inclusi in tale programma di formazione (quali i contenuti, la formazione pedagogica e la pratica in classe) possono fare una differenza significativa.



Riquadro 2.5. **Descrizione dell'analisi di regressione logistica**

L'analisi di regressione logistica consente la stima della relazione tra una o più variabili indipendenti (predittive) su variabili dipendenti categoriali (predette) con due o più categorie (regressione logistica binaria e regressione logistica multinomiale nel secondo. La regressione logistica multinomiale confronta più gruppi attraverso una combinazione di regressioni logistiche binarie). Le analisi di regressione logistica sono state effettuate separatamente per ciascun Paese, perché l'analisi preliminare ha evidenziato notevoli differenze nei coefficienti di regressione tra i vari Paesi. Quando si calcola una regressione logistica, l'output del software statistico (SPSS) genera prima il coefficiente di regressione (ß), ovvero l'aumento stimato del logaritmo dell'*odds* ratio per ogni incremento unitario della variabile predittiva. SPSS fornisce, inoltre, la funzione esponenziale del coefficiente di regressione (exp(ß)), che è l'*odds ratio* (OR) associato all'aumento di un'unità nella variabile predittiva. La trasformazione di *log odds* (ß) in *odds ratio* (exp(ß); OR) rende i dati più interpretabili in termini di probabilità. Tre risultati sono possibili per l'*odds ratio (OR)*:

- OR = 1 La variabile predittiva che non incide sulla probabilità di "successo"
  (OR è il rapporto tra la probabilità che l'evento avvenga, e la probabilità che non avvenga; se OR è =1 vuol dire che le 2 probabilità sono uguali).
- OR> 1 La variabile predittiva associata a maggiori probabilità di "successo" (*la probabilità che l'evento avvenga è superiore alla probabilità che l'evento non avvenga).*
- OR <1 La variabile predittiva associata a minori probabilità di "successo"(*la probabilità che l'evento avvenga è inferiore alla probabilità che l'evento non avvenga)*

Nel testo, il linguaggio dell'odds ratio è stato reso più accessibile procedendo a riformulazioni in termini di possibilità e probabilità.

Nell'odds ratio, le categorie sono confrontate con una categoria di riferimento fissata in precedenza. Ad esempio, la combinazione delle categorie "per niente/un po'' è stata prescelta come categoria di riferimento per esaminare in quale misura gli insegnanti ritengono che il contenuto della loro educazione formale li abbia preparati per il loro lavoro attuale. L'odds ratio può essere interpretato in tal modo: per ogni variazione unitaria della variabile indipendente (ad esempio: aver ricevuto la formazione formale in termini di contenuti per TUTTE le materie che gli insegnanti attualmente insegnano, per ALCUNE delle materie che gli insegnanti attualmente insegnano, o per NESSUNA delle materie che gli insegnanti attualmente insegnano), il rapporto tra la probabilità della variabile di interesse ("successo") (ad esempio sentirsi "ben/molto ben preparato" per gli elementi di contenuto delle materie insegnate attualmente) e la probabilità della categoria di riferimento (ad esempio sentirsi "per niente/poco preparati") cambi per un fattore dato dalla stima parametro (ß) tenendo costanti le altre variabili del modello. In questa specifica analisi, le variabili di base utilizzate come variabili di controllo erano il genere dell'insegnante, gli anni di esperienza, le materie insegnate e il livello di istruzione.

Si noti che con dati trasversali quali i dati TALIS, non è possibile determinare alcuna direzione della direzione. Pertanto, non è possibile distinguere empiricamente tra, ad esempio, un modello che descrive la percezione degli insegnanti di essere preparati per il contenuto delle materie che insegnano come dipendente dall'istruzione formale degli insegnanti e un modello che descrive l'istruzione formale gli insegnanti come dipendente dalla sensazione degli insegnanti di essere preparati circa il contenuto delle materie che insegnano. La prospettiva adottata – vale a dire la scelta delle variabili indipendenti e dipendenti – si basa interamente sulla logica, nonché su esperienze e considerazioni teoriche.

Esperienza professionale degli insegnanti

Unitamente al livello di istruzione, l'esperienza professionale degli insegnanti contribuisce a formare le loro capacità e competenze. Il fatto che un insegnante possa contare su un rapporto di lavoro stabile o meno può anche influenzare la sua volontà di attuare (o meno) pratiche innovative o riforme (Goodson, Moore e Hargreaves, 2006).

Il rapporto tra esperienza dell'insegnante e il rendimento dello studente è stato più volte esaminato in studi empirici (Clotfelter, Ladd e Vigdor, 2007, 2010; Croninger et al, 2007; Leigh, 2010). Nell'analisi condotta da Hanushek e Rivkin (2004), il 41% degli studi metodologicamente validi hanno mostrato relazioni positive tra l'esperienza degli insegnanti e il rendimento degli studenti, mentre nel 56% i risultati sono stati positivi ma non significativi. Gli anni di esperienza possono avere importanza soprattutto all'inizio della carriera di un insegnante. Alcune evidenze dimostrano che ogni anno in più di esperienza è correlato a un maggiore rendimento degli studenti, soprattutto durante i primi cinque anni di insegnamento (Rockoff, 2004; Rivkin, Hanushek e Kain, 2005; Harris e Sass, 2011).



La tabella 2.6 presenta il numero di anni che gli insegnanti riferiscono di aver lavorato come insegnanti, o svolgendo altri ruoli educativi o professioni diverse (si vedano anche la Figura 2.3 e la Tabella 2.6.Web). La tabella mostra che in tutti i Paesi TALIS, gli insegnanti hanno in media 16 anni di esperienza di insegnamento, 3 anni di esperienza in altri ruoli educativi e 4 anni di esperienza in altri tipi di lavori/professioni. Nei Paesi TALIS, in media un terzo di tutti gli insegnanti di istruzione secondaria inferiore ha più di 20 anni di esperienza di insegnamento. Ciò rappresenta una percentuale consistente di docenti dotati di notevole esperienza. In Bulgaria, Estonia e Lettonia, la situazione è ancora più marcata, in quanto oltre il 50% degli insegnanti ha più di 20 anni di esperienza di insegnamento, mentre sul lato opposto dello spettro, il 20% degli insegnanti a Singapore è nei primi 2 anni di insegnamento.

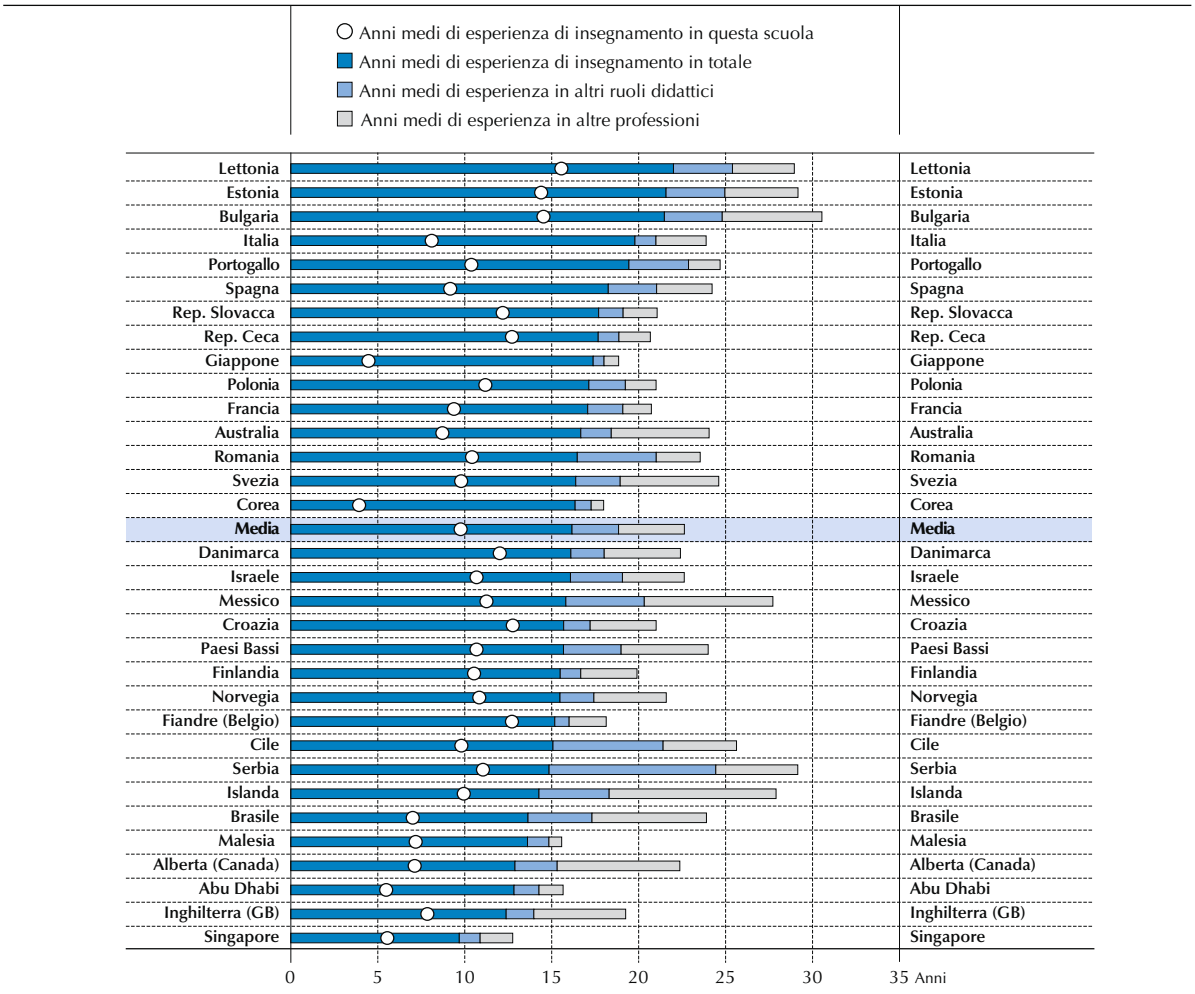
Riquadro 2.6. **Esperienza professionale degli insegnanti di istruzione primaria e secondaria superiore**

Le Tabelle 2.6.a e 2.6.b mostrano dati relativi agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori. In media gli anni di esperienza lavorativa come insegnanti, o svolgendo altri ruoli educativi e altre professioni, sono alquanto simili a quelle degli insegnanti della scuola secondaria inferiore. Pochissime differenze tra Paesi emergono tra i diversi livelli di istruzione, il che suggerisce che gli insegnanti nell'istruzione primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore in tutti i Paesi con dati comparabili hanno livelli simili di precedenti esperienze lavorative.

■ Figura 2.3 ■

Esperienza professionale degli insegnanti

Insegnanti di scuola secondaria inferiore – Anni medi di esperienza professionale



I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla media degli anni di esperienza di insegnamento in totale

Fonte: OECD, TALIS 2013 Database, Tabella 2.6.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041155



Status occupazionale

Lo status occupazionale può essere un'indicazione di sicurezza del lavoro (attraverso contratti a tempo indeterminato o a lungo termine), ma anche di flessibilità del lavoro (attraverso la possibilità di scegliere di lavorare a tempo parziale). È quindi un fattore importante per attirare gli insegnanti alla professione e trattenerli in tale ambito (OECD, 2005). L'indagine TALIS ha chiesto agli insegnanti se sono impiegati in modo permanente presso la scuola attuale o se sono impiegati con contratto a tempo determinato. L'indagine ha altresì chiesto se gli insegnanti lavorino a tempo pieno o part-time per l'insieme dei loro incarichi professionali. La Tabella 2.7 esamina la distribuzione degli insegnanti di scuola secondaria inferiore che lavorano a tempo pieno e tempo parziale (definito come il 90% o meno delle ore a tempo pieno) e la Tabella 2.8 esamina la percentuale di docenti a tempo indeterminato e con contratto a tempo determinato (di durata maggiore o minore all'anno scolastico).

In media, l'83% degli insegnanti nei vari Paesi è impiegato su base permanente[4] e l'82% è impiegato a tempo pieno[5]. Soltanto il 12% ha contratti a tempo determinato della durata inferiore a un anno scolastico. Si rilevano forti differenze tra Paesi in termini di tipologia dei contratti di lavoro (tempo indeterminato e non). Le percentuali più basse di insegnanti con contratto di lavoro a tempo indeterminato si riscontrano in Cile (63%), Romania (69%) e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) (50%), in Malesia mentre tutti gli insegnanti sono impiegati su base permanente nelle scuole in cui insegnano attualmente[6].

Del 18% degli insegnanti che lavorano a tempo parziale, circa la metà ha riferito di non aver ricevuto la possibilità di lavorare a tempo pieno. In Croazia, Messico, Polonia, Portogallo e Serbia, le cifre sono ancora più elevate: tra l'81% e il 96% degli insegnanti a tempo parziale in questi Paesi indicano che il loro status occupazionale è il risultato della mancanza di opportunità di lavoro a tempo pieno. D'altra parte, invece, in Australia, Danimarca, Francia, Paesi Bassi, Norvegia e Inghilterra (Regno Unito), la stragrande maggioranza degli insegnanti a tempo parziale (85-90%) ha deliberatamente scelto di lavorare a tempo parziale.

Il Riquadro 2.7 mette a confronto i risultati sulla condizione occupazionale degli insegnanti dell'edizione TALIS 2008 e dell'indagine TALIS 2013 per i Paesi con dati disponibili.

Riquadro 2.7. **Stato occupazionale dei docenti – Confronto TALIS 2008 e TALIS 2013**

Le Tabelle 2.7.c e 2.8.c mettono a confronto i dati TALIS 2008 e TALIS 2013 relativi all'insegnamento a tempo pieno e part-time, nonché allo stato di occupazione permanente dei docenti nei vari Paesi che hanno partecipato a entrambi i cicli dell'indagine. In media, i Paesi non rivelano forti differenze tra i tipi di regimi a tempo pieno e part-time dei contratti degli insegnanti. La maggiore differenza tra i due cicli si rileva in Brasile, dove 11 punti percentuali in meno di insegnanti lavorano a tempo pieno nel 2013 rispetto al 2008. Al contrario, il Messico, che ha registrato la percentuale più bassa di insegnanti che lavorano a tempo pieno nel 2008 (35%), rileva un aumento di 5 punti percentuali nel 2013, con il 40% degli insegnanti a tempo pieno.

Per quanto concerne i contratti a tempo indeterminato o determinato, la percentuale di docenti con contratto a tempo indeterminato è di almeno 10 punti percentuali inferiore in Corea e in Messico nel 2013 rispetto al 2008. In questi casi, gli insegnanti impiegati con contratti a tempo determinato possono costituire una misura di risparmio in tempi di recessione economica. Al contrario, durante tale periodo l'Islanda ha riportato un aumento di oltre 10 punti percentuali della quota di docenti con contratto a tempo indeterminato.

La distribuzione degli insegnanti

Un elemento importante da considerare è la distribuzione degli insegnanti all'interno dei vari sistemi educativi. Nei diversi Paesi, le scuole variano in termini di ambito territoriale (zone rurali o urbane), il tipo di circostanze "difficili" che devono affrontare, e le particolari aree disciplinari per le quali necessitino di insegnanti. Molti Paesi stanno prendendo in considerazione questioni di distribuzione degli insegnanti al fine di individuare gli insegnanti giusti per colmare le esigenze nelle diverse aree del sistema (Schleicher, 2012). La distribuzione degli insegnanti diventa rilevante anche in tema di equità nell'intero sistema di istruzione. Svariati studi hanno rilevato che è più probabile che gli insegnanti meno qualificati insegnino in scuole svantaggiate, con conseguenti potenziali divergenze in termini di opportunità educative per la popolazione studentesca dei due tipi di scuole (Jackson, 2009; Bonesronning, Falch e Strom, 2005; Boyd et al, 2008;. Lankford, Loeb e Wyckoff, 2002).



Gli insegnanti sono equamente distribuiti tra le scuole con diversa composizione studentesca?

I dati TALIS consentono un esame della distribuzione degli insegnanti sulla base del rispettivo livello di istruzione (classificati come livello ISCED 5A e oltre, e livello ISCED 5B e al di sotto) e la loro esperienza come insegnanti, separando gli insegnanti più esperti (quelli con più di cinque anni di insegnamento) dai colleghi meno esperti (cinque anni o meno di esperienza di insegnamento). Le seguenti analisi riguardano la distribuzione di questi insegnanti all'interno delle scuole con diversi tipi di popolazione studentesca. Ai dirigenti scolastici è stato chiesto di stimare la proporzione della popolazione studentesca con determinate caratteristiche nelle loro scuole. Per tale analisi, le scuole sono classificate come più "impegnative", ove il dirigente abbia indicato che la rispettiva scuola includeva oltre il 10% di studenti con una lingua nativa diversa dalla lingua di insegnamento; più del 10% di studenti con bisogni speciali; o più del 30% di studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati dal punto di vista socioeconomico[7].

Le Tabelle 2.9-2.11 presentano la percentuale complessiva di insegnanti che lavorano in queste scuole più "impegnative", nonché la distribuzione degli insegnanti più esperti e più istruiti tra questi tre tipi di scuole più o meno "impegnative". Si registrano differenze notevoli tra Paesi in termini di percentuale di insegnanti che lavorano nelle scuole più "impegnative" (si veda la prima colonna nelle Tabelle 2.9-2.11). È importante rilevare che il numero di Paesi partecipanti all'edizione TALIS 2013 è piuttosto ampio e, all'interno di tali Paesi, potrebbero esistere notevoli variazioni a livello di popolazioni studentesche complessive che, si può affermare, hanno tali caratteristiche di svantaggio. Tuttavia, indipendentemente dalla prevalenza di tali scuole, un'importante considerazione politica riguarda la maniera di garantire che gli insegnanti con maggiore esperienza e qualifiche stiano di fatto insegnando laddove sono più necessari. La Figura 2.4 illustra la misura in cui ciò accade nei vari Paesi.

Nei Paesi ed economie classificati in vetta al grafico riportato nella Figura 2.4 (con differenze positive), gli insegnanti esperti con maggiore probabilità lavorano attualmente nelle scuole più "impegnative". È il caso del Brasile (per le scuole con alte percentuali di studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati dal punto di vista socioeconomico) e della Danimarca (per le scuole con percentuali più elevate di studenti con bisogni speciali e la cui lingua nativa è diversa dalla lingua di insegnamento). I grafici mostrano che per la maggioranza dei Paesi, tuttavia, è vero il contrario. Le differenze negative riportate dai grafici indicano che una maggiore percentuale di insegnanti più esperti insegna nelle scuole meno "impegnative" rispetto a quelle più "impegnative". Nelle Fiandre (Belgio) ciò vale per le scuole con proporzioni maggiori di studenti provenienti da ambienti socioeconomico svantaggiati; in Polonia, ciò è vero per le scuole con percentuali più elevate di studenti con bisogni speciali; e in Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) ciò vale per le scuole con percentuali più elevate di studenti la cui lingua nativa è diversa dalla lingua di insegnamento.

Queste descrizioni in merito alla distribuzione degli insegnanti nelle scuole "impegnative" ci forniscono delle informazioni. Ci si può chiedere, tuttavia, se il livello di istruzione di un insegnante e la relativa esperienza professionale possano costituire predittori significativi dell'insegnamento in una scuola più o meno "impegnativa", tenendo sotto controllo variabili chiave quali il genere e le materie insegnate. In altre parole, nei vari Paesi, vi sono maggiori probabilità che gli insegnanti lavorino nelle scuole "difficili" se hanno livelli di istruzione più bassi e minore esperienza di insegnamento? O è forse vero il contrario? In proposito, sono state eseguite delle regressioni logistiche binarie a livello di singolo Paese (cfr. Riquadro 2.5), utilizzando come categorie di riferimento il livello ISCED 5B (e sotto tale livello) per la variabile istruzione e meno di cinque anni d'insegnamento per la variabile dell'esperienza di lavoro. Tuttavia, per alcuni Paesi, la percentuale di insegnanti in ciascuna categoria è troppo bassa per consentire di trarre conclusioni (indicate dalle celle ombreggiate nella Tabella 2.12). Pertanto, soltanto i Paesi con un minimo del 5% di insegnanti nelle categorie di interesse per l'analisi saranno oggetto di ulteriori elaborazioni in questa sede.

La maggior parte dei Paesi TALIS non presenta una forte correlazione tra il livello di istruzione o gli anni di esperienza degli insegnanti e la loro distribuzione nelle scuole con popolazioni studentesche potenzialmente più "impegnative". In altre parole, nella maggior parte dei Paesi la distribuzione dei docenti più esperti non differisce a seconda di quanto una scuola sia più o meno "impegnativa". Nondimeno, in alcuni Paesi, si evidenziano alcune correlazioni significative e sostanziali rispetto al livello di istruzione e agli anni di esperienza d'insegnamento (Tabella 2.12).

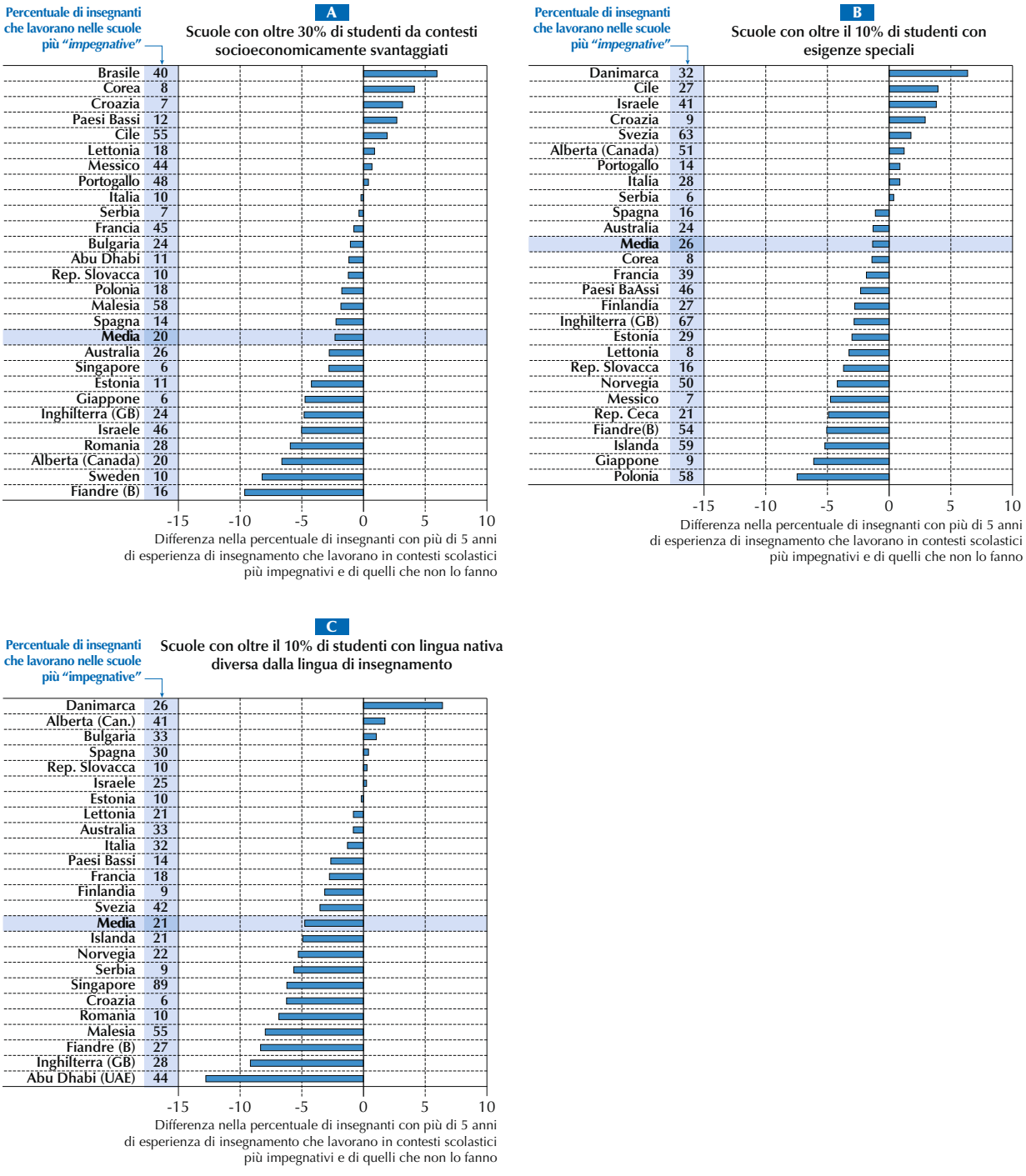
Ad esempio, in Bulgaria, gli insegnanti con un maggiore livello di istruzione hanno il 50% in meno di probabilità di lavorare nelle scuole in cui più di 1 studente su 10 parla una lingua nativa diversa dalla lingua di insegnamento. In Cile, gli insegnanti con maggiore istruzione formale hanno oltre il 50% di probabilità in meno di lavorare nelle scuole con più studenti provenienti da contesti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico. Allo stesso modo, nella Repubblica Ceca e in Serbia gli insegnanti con elevati livelli di istruzione hanno il 40% in meno di probabilità di lavorare nelle scuole con percentuali più elevate di studenti con esigenze speciali.



■ Figura 2.4 ■

Distribuzione degli insegnanti con esperienza in contesti scolastici più o "impegnativi"

Percentuale di insegnanti di istruzione secondaria inferiore che lavorano in contesti scolastici più impegnativi/difficili e differenza di percentuale di insegnanti più esperti che lavorano in scuole più o meno "impegnative"[1,2]



1. La classificazione dei contesti scolastici più "impegnativi" si basa sulle stime fornite dai dirigenti scolatici in termini di percentuale di scuole di: a) studenti provenienti da famiglie svantaggiate dal punto di vista socioeconomico; b) studenti con bisogni speciali; e c) studenti la cui lingua nativa è diversa dalla lingua di insegnamento.
2. I dati Paese per categorie che rappresentano meno del 5% dei casi non sono riportati in questa figura.

I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla differenza nella percentuale di insegnanti esperti che lavorano nelle scuole più "impegnative" e di quelli che non lo fanno

Source: OECD, TALIS 2013 Database, Tables 2.9, 2.10 and 2.11.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041174



Eppure la correlazione opposta può essere riscontrata in altri Paesi TALIS, dove gli insegnanti con elevati livelli di istruzione hanno maggiori probabilità di lavorare nelle scuole più impegnative. Nelle Fiandre (Belgio), gli insegnanti con livelli di istruzione superiore hanno il 30% di probabilità di lavorare nelle scuole con maggior numero di studenti con bisogni speciali, più del doppio delle probabilità di lavorare in scuole linguisticamente più variate e circa il doppio delle probabilità di lavorare in scuole con percentuali più elevate di studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati dal punto di vista socioeconomico (Tabella 2.12). A Singapore, questa fascia di insegnanti ha il 60% in più di probabilità di lavorare in scuole che presentano maggiore varietà dal punto di vista linguistico.

Situazioni simili possono essere osservate rispetto all'esperienza di insegnamento. In alcuni Paesi, gli insegnanti con più di 5 anni di esperienza hanno meno probabilità di insegnare nelle scuole che potrebbero essere considerate più impegnative. Ad esempio, in Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), questi insegnanti hanno il 60% di probabilità in meno di lavorare nelle scuole con proporzioni più elevate di studenti provenienti da contesti linguistici diversi. In Svezia, gli insegnanti con maggiore esperienza hanno il 50% delle probabilità di lavorare nelle scuole con maggiori percentuali di studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati dal punto di vista socioeconomico.

In un minor numero di Paesi, gli insegnanti più esperti hanno, in realtà, maggiori probabilità di lavorare nelle scuole che possono essere considerate più impegnative. In particolare, in Danimarca, questi insegnanti hanno il 70% di probabilità in più di lavorare nelle scuole con percentuali più elevate di diversità linguistica nel corpo studentesco, e l'80% di probabilità in più di lavorare nelle scuole con proporzioni più elevate di studenti con bisogni speciali. In Brasile, gli insegnanti più esperti hanno il 50% di probabilità in più di lavorare nelle scuole con percentuali più elevate di studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati dal punto di vista socioeconomico.

Tali risultati suggeriscono che, almeno in alcuni Paesi TALIS, la distribuzione degli insegnanti è un po' più equa di quanto talvolta descritto in letteratura, poiché gli insegnanti meno esperti non sono necessariamente immessi nei contesti più "impegnativi" (Akiba e Liang, 2014; Clotfelter et al, 2007; Darling-Hammond, 2004). Ciò non vale, però per tutti i Paesi. I dati emersi dal ciclo 2012 del Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) suggeriscono che le scuole svantaggiate dal punto di vista socioeconomico tendono ad avere grandi difficoltà ad attirare docenti abilitati e/o di qualità (OECD, 2013b). Anche in quei Paesi o economie in cui gli insegnanti sono liberi di scegliere dove lavorare e non sono collocati in aree determinate (sia per il loro primo incarico o come insegnanti esperti), tali risultati possono avere implicazioni in termini di *policy*. I governi possono fornire incentivi per attrarre docenti altamente qualificati o con esperienza nelle scuole più disagiate o nelle sedi più impegnative. Possono altresì essere impiegate strategie non legate alla retribuzione, ad esempio, offrire orari di lezione più leggeri o classi più piccole per gli insegnanti che insegnano nelle zone "difficili" o le cui classi sono caratterizzate da maggiori percentuali di studenti con bisogni speciali d'apprendimento. Si veda, inoltre, il Capitolo 7 in merito a come il clima scolastico sia correlato al grado di soddisfazione professionale degli insegnanti.

Gli insegnanti sono equamente distribuiti tra scuole situate in aree rurali e urbane?

Al fine di garantire equità nell'ambito di un sistema di istruzione, ma altresì per garantire che gli insegnanti lavorino in contesti in cui possano ricevere il sostegno di cui hanno bisogno per insegnare efficacemente, i Paesi si occupano della questione della distribuzione dei docenti meno esperti e meno istruiti in tutte le aree urbane e rurali (Tabella 2.13). Seguendo la stessa procedura descritta nel Riquadro 2.5, regressioni specifiche per ciascun Paese sono state eseguite per verificare se gli insegnanti con bassi livelli di istruzione o meno esperienza abbiano più o meno probabilità di lavorare in scuole situate nelle grandi città rispetto ai piccoli centri. In contrasto con le indagini presentate nella sezione precedente, le analisi riportate in questa sezione assumono come categorie di riferimento il livello ISCED 5A e oltre, per la variabile "istruzione" e cinque anni o più d'insegnamento per la variabile "esperienza professionale". Ancora una volta, per alcuni Paesi la percentuale di insegnanti in ciascuna categoria è troppo bassa per consentire di trarre conclusioni (indicate dalle celle ombreggiate nella Tabella 2.14). Pertanto, soltanto i Paesi con un minimo del 5% di insegnanti nelle categorie di interesse per le nostre analisi saranno oggetto di ulteriore elaborazione in questa sede. Ai fini dell'analisi, la posizione della scuola è stata divisa in tre categorie: scuole situate in zone con meno di 15.000 abitanti (paesi/centri urbani di piccole dimensioni), 15.000-100.000 abitanti (città di medie dimensioni) e oltre 100.000 abitanti (grandi città). Nelle analisi di regressione, le cittadine e le grandi città sono rapportate ai riferimenti della categoria "città".

Le analisi mostrano che in un certo numero di Paesi, l'istruzione formale e/o l'esperienza di insegnamento sono infatti correlate alla probabilità di insegnare nelle zone più popolate (cfr. Tabella 2.14, risultati significativi in grassetto). Nella maggior parte dei Paesi, rispetto ai docenti con livelli più elevati di istruzione ed esperienza, quelli con bassi livelli di istruzione e meno anni di esperienza hanno meno probabilità di lavorare in aree più urbane (piccole e



grandi città), in contrapposizione alle aree più rurali (centri con max. 15.000 abitanti). Ad esempio, in Brasile e Bulgaria, gli insegnanti con titoli di studio inferiori hanno circa il 60% in meno di probabilità di lavorare nelle grandi città rispetto ai semplici centri urbani. Allo stesso modo, in Australia, Croazia, Romania, Serbia e Spagna, gli insegnanti con un minor numero di anni di esperienza di insegnamento hanno dal 40% al 70% di probabilità in meno di insegnare in piccole e/o grandi città rispetto a comuni centri urbani. I responsabili politici di questi Paesi ed economie vorranno esplorare le ragioni per cui gli insegnanti meno esperti o meno istruiti hanno maggiori probabilità di insegnare nelle zone più rurali. Ciò potrebbe derivare dal fatto che è più difficile attirare docenti in scuole collocate in tali luoghi. I governi vogliono altresì assicurare che gli insegnanti nelle zone più rurali abbiano accesso al medesimo livello di supporto (ivi inclusi sviluppo e risorse) di cui godrebbero lavorando in ambienti più urbani.

Correlazioni opposte si riscontrano, però, in Lettonia dove gli insegnanti con meno esperienza hanno 2,5 volte probabilità in più di lavorare nelle grandi città rispetto ai centri urbani di piccole dimensioni. Allo stesso modo, gli insegnanti con livelli di istruzione inferiore e/o più esperienza di insegnamento hanno perlomeno il 40% di probabilità in più di lavorare nelle piccole e/o grandi città che non nei piccoli centri urbani in Francia, Norvegia, Polonia, Repubblica Slovacca, Svezia, Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) e nelle Fiandre (Belgio).

Attualmente gli insegnanti insegnano le materie per le quali essi sono stati ben preparati ad insegnare?

A causa della carenza di insegnanti qualificati in settori specifici, gli individui possono essere assegnati all'insegnamento di materie per le quali non sono stati adeguatamente preparati. In alternativa, è anche possibile che un certo numero di insegnanti attualmente non insegni le materie per le quali hanno ricevuto istruzione formale o formazione professionalizzante. Un'indicazione di tali situazioni risulta dalla verifica del cosiddetto *mismatch*, ovvero della non adeguata corrispondenza tra l'istruzione e la formazione ricevute per l'insegnamento di materie specifiche e le materie di fatto sono attualmente insegnate nei vari Paesi (Figura 2.5).

La Tabella 2.15 mostra le percentuali di docenti che attualmente insegnano in determinate aree disciplinari e indica se questi abbiano ricevuto istruzione formale o formazione in tali materie. In generale, per materie quali lettura, scrittura e letteratura, matematica, scienze e lingue straniere, soltanto piccole percentuali di insegnanti (11% o meno) sembrano attualmente insegnare discipline per cui non sono stati formati attraverso un'istruzione formale a livello ISCED 4 o superiore, o in fase di formazione in servizio o sviluppo professionale. Tale media complessiva, tuttavia, nasconde importanti differenze tra Paesi e tra materie. Un esame più attento delle Tabelle 2.15 e 2.15.Web rivela un certo numero di Paesi in cui elevate percentuali di insegnanti non hanno riportato di aver ricevuto istruzione formale o formazione professionalizzante nelle materie che attualmente insegnano[8].

Nei Paesi Bassi, ad esempio, circa un quinto dei docenti che attualmente insegnano lettura, scrittura e letteratura o matematica non hanno ricevuto istruzione formale o formazione professionalizzante per insegnare tali materie. Circa un quinto degli insegnanti di scienze in Islanda non ha ricevuto l'educazione scientifica formale o la necessaria formazione professionalizzante. Relativamente alle materie scientifiche, tale genere di problema non si riscontra in Bulgaria, Cile, Estonia, Francia, Israele, Messico, Portogallo, Serbia, Singapore e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti).

Infine, in media, un insegnante di lingue straniere su dieci non ha ricevuto istruzione formale o formazione professionalizzante in lingue straniere. La percentuale è molto più elevata in Danimarca (21%), Islanda (22%) e Malesia (20%), indicando in tali Paesi un potenziale forte fabbisogno di insegnanti aventi formazione specifica per insegnare le lingue straniere.

In alcuni Paesi, i dati mostrano un potenziale fabbisogno altrettanto elevato di insegnanti formati professionalmente per insegnare materie di altre aree disciplinari quali scienze sociali, tecnologia, arte, educazione fisica, religione e/o etica, nonché discipline pratiche e professionalizzanti. La media complessiva dei docenti che insegnano materie in tali aree per le quali non hanno ricevuto istruzione formale o formazione professionalizzante a livello ISCED 4 o superiore, o in fase di sviluppo professionale in servizio varia dal 9% per l'educazione fisica al 23% per l'insegnamento di abilità pratiche e vocazionali (Tabella 2.15.Web).

Allo stesso tempo, un numero significativo di insegnanti attualmente non insegna materie di aree disciplinari che erano incluse nel settore di specializzazione della loro formazione professionalizzante (Tabelle 2.16 e 2.16.Web). In alcuni casi, perlomeno, tali insegnanti potrebbero rappresentare una potenziale risorsa da utilizzarsi per affrontare più efficacemente le carenze di insegnanti evidenti in alcune categorie di materie, come sottolineato in precedenza.

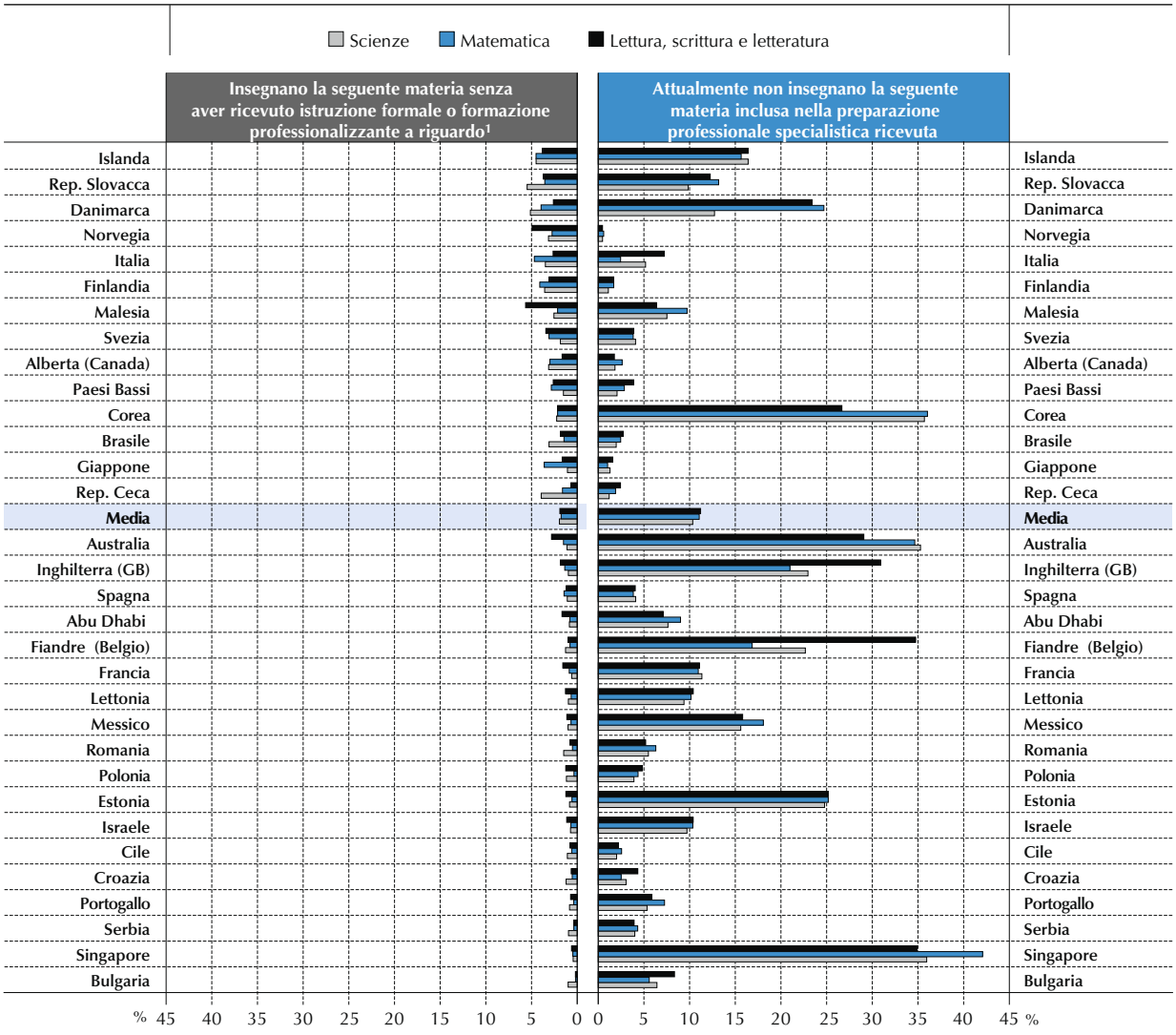


Il pannello di destra nella Figura 2.5 illustra tale potenziale bacino di insegnanti che potrebbe alleviare la carenza sperimentata in alcune materie aree disciplinari (come indicato sul pannello di sinistra nella Figura 2.5). Guardando i dati relativi all'Islanda, ad esempio, circa il 5% degli insegnanti islandesi attualmente insegna matematica, ma non ha ricevuto l'istruzione formale o formazione professionalizzante a livello ISCED 4 o superiore o in fase di sviluppo professionale in tale materia, mentre circa il 15% degli insegnanti islandesi attualmente non insegna matematica, ma riferisce che tale materia era inclusa nella formazione professionalizzante ricevuta. In alcuni Paesi, sono riscontrate situazioni simili per le altre categorie di materie.

■ Figura 2.5 ■

Mismatch tra la formazione ricevuta dagli insegnanti e le materie effettivamente insegnate

Percentuale di insegnanti di istruzione secondaria inferiore che riferiscono di insegnare le seguenti materie senza aver ricevuto istruzione formale o preparazione professionalizzante a riguardo e di non insegnare le seguenti materie che erano specificamente incluse nella preparazione professionale specialistica ricevuta



1. La categoria include insegnanti che hanno risposto alla domanda ma non hanno selezionato una delle opzioni di risposta ("livello ISCED 4 o 5B", "livello ISCED 5A o superiore", "ricevuto preparazione specialistica nella materia inclusa nella formazione iniziale", o "allo stadio di formazione in servizio/tirocinio/sviluppo professionale") in quella data materia.

I Paesi sono stati classificati in ordine decrescente, in base al totale di insegnanti che insegnano "lettura, scrittura e letteratura", "matematica" e "scienze" senza aver ricevuto educazione formale o preparazione professionalizzante in merito.

Fonte: OECD, TALIS 2013 Database, Tabelle 2.15 e 2.16

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041193



PROFILO DELLE SCUOLE IN CUI LAVORANO GLI INSEGNANTI

Questa sezione esplora le informazioni di base a livello di scuola fornite dai dirigenti scolastici che descrivono le scuole in cui lavorano gli insegnanti di istruzione secondaria inferiore. Tali dati sono in grado di fornire importanti informazioni sul contesto da considerare sia di per sé sia in relazione al lavoro degli insegnanti e alle condizioni di lavoro che essi percepiscono metterli in grado di consentire di svolgere efficacemente il proprio ruolo. La sezione esamina le dimensioni e la posizione delle scuole, le risorse a cui hanno accesso, la qualità del clima scolastico e il grado di autonomia di cui godono a livello di processo decisionale.

Tipo di scuola e composizione scolastica

Gli insegnanti lavorano in scuole che possono variare notevolmente in termini di localizzazione (area rurale o urbana, di fonte di finanziamento (pubblica o privata), nonché di dimensioni e caratteristiche della popolazione studentesca. Tutti questi fattori sono aspetti importanti dell'ambiente di lavoro degli insegnanti e possono interagire con altri aspetti della loro professione.

La dimensione della scuola ideale è argomento di dibattito da oltre un secolo. In due recenti recensioni di studi empirici che hanno ricercato gli effetti delle dimensioni della scuola su vari esiti legati al rendimento degli studenti e ai risultati organizzativi, si conclude che le scuole più piccole sono quelle più favorevoli. Nelle scuole più grandi, le relazioni insegnante-studente possono essere più difficili da sviluppare, e gli studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati dal punto di vista socioeconomico o gli studenti con difficoltà di apprendimento tendono ad essere trascurati (Leithwood e Jantzi, 2009; Ready, Lee e Welner, 2004). Tuttavia, alcune evidenze suggeriscono che le scuole più grandi sono migliori nel favorire il raggiungimento di successi accademici da parte di studenti più adulti delle scuole secondarie superiori (Schreiber, 2002). Inoltre, alcuni studi indicano che è più costoso sostenere l'istruzione degli studenti nelle scuole piccole che non in quelle grandi (Barnett et al, 2002; Bowles e Bosworth, 2002).

Complessivamente, insegnare in una scuola pubblica sembra essere la norma. In media, l'82% degli insegnanti TALIS lavora nelle scuole pubbliche e il 77% di essi lavora nelle scuole (pubbliche o private) che competono con una o più scuole per attirare studenti (Tabella 2.17). Tuttavia, in alcuni Paesi, meno della metà degli insegnanti lavora nelle scuole pubbliche, in particolare Cile (40%), Paesi Bassi (22%), Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) (45%) e Fiandre (Belgio) (27%)[9].

Come si può vedere nella Tabella 2.18, nei Paesi TALIS, la dimensione media delle scuole è di 546 studenti[10]. I Paesi con una presenza media di oltre 1.000 studenti per scuola sono Malesia, Portogallo e Singapore. Sebbene il numero medio TALIS complessivo di insegnanti per scuola sia pari a 45, le medie per i Paesi di cui sopra sono molto più elevate e oscillano tra 83 e 110. La dimensione media della classe di tutti i Paesi è di 24 studenti[11]. Le dimensioni delle classi sono maggiori in Brasile, Cile, Giappone, Corea, Malesia, Messico e Singapore, ciascuna con oltre 30 studenti in aula.

Riquadro 2.8. **Tipo di scuola e composizione scolastica a livello di istruzione primaria e secondaria superiore**

Le Tabelle 2.17.a e 2.17.b mostrano la percentuale di insegnanti di istruzione primaria e secondaria superiore che lavorano nelle scuole pubbliche e private. Come per l'istruzione secondaria inferiore, la stragrande maggioranza degli insegnanti lavora nelle scuole pubbliche (83% degli insegnanti di scuola primaria e 82% degli insegnanti di scuola secondaria superiore). Notevoli eccezioni a tale riscontro generale sono le Fiandre (Belgio), dove solo il 39% degli insegnanti di scuola primaria lavora in scuole pubbliche, e in Australia e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), dove soltanto il 56% e il 43% degli insegnanti della scuola secondaria superiore lavorano in scuole pubbliche.

Il rapporto medio studenti-insegnanti varia da Paese a Paese TALIS[12]. In Estonia, Islanda, Norvegia, Polonia e nelle Fiandre (Belgio), il rapporto è di otto studenti per ogni insegnante. Il rapporto passa a 19 studenti per insegnante in Brasile e 20 studenti per insegnante in Cile e in Giappone (Tabella 2.18). Il rapporto tra insegnanti e personale di supporto alla didattica varia in modo significativo da un Paese all'altro[13]. In una scuola, in media, vi è una persona di supporto pedagogico per ogni 14 insegnanti. Per l'Italia e Malesia, il rapporto è ben più alto: in media, in Italia, c'è una persona di supporto per ogni 60 insegnanti, e in Malesia 1 per ogni 53 insegnanti. Per l'Islanda, Alberta (Canada) e in Inghilterra (Regno Unito), per ogni quattro insegnanti vi è una persona di supporto. È interessante notare che la proporzione tra insegnanti e personale amministrativo o gestionale[14] tende ad essere più bassa, rivelando, forse, maggiore enfasi sul supporto amministrativo piuttosto che sul sostegno pedagogico. In media, nella scuola il rapporto tra personale di supporto amministrativo o



gestionale e insegnanti è di 1/6 (sebbene il numero degli insegnanti sia circa il doppio per Croazia, Finlandia, Italia e Svezia).

Riquadro 2.9. **Dimensioni delle scuole primarie e secondarie superiori e relative classi**

Le Tabelle 2.18.a e 2.18.b mostrano le dimensioni medie delle scuole e delle classi relative all'istruzione primaria e secondaria superiore nei Paesi con dati disponibili. Non sorprende che il numero medio di studenti sia molto più basso (248 studenti) nelle scuole in cui lavorano insegnanti di istruzione primaria rispetto alle scuole in cui lavorano gli insegnanti di istruzione secondaria superiore (788 studenti in media). Allo stesso modo, vi è in media oltre il triplo di insegnanti nelle scuole in cui lavorano gli insegnanti di scuola secondaria superiore (69) rispetto alle scuole in cui lavorano insegnanti di scuola primaria (20).

L'ampiezza media per classe di scuola primaria (20 studenti) è di poco inferiore rispetto a quella di scuola secondaria inferiore (24 studenti) o di secondaria superiore (24 studenti). In alcuni Paesi, è possibile confrontare i vari livelli ISCED. L'unico Paese in cui la dimensione media delle classi è maggiore nella scuola primaria rispetto alla secondaria inferiore è costituito dalle Fiandre (Belgio), sebbene si tratti di una differenza minima, ovvero di un solo studente. La dimensione media delle classi è minore nelle scuole secondarie superiori rispetto alle scuole secondarie inferiori in Australia (19 vs 25), Norvegia (19 vs 23), Singapore (33 vs 36) e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) (24 vs 25).

I rapporti medi complessivi studente-insegnante sono molto simili per tutti i livelli di istruzione. In alcuni Paesi, tuttavia, emergono differenze più rilevanti. Ad esempio, in Messico, il rapporto studente-insegnante è decisamente meno favorevole nelle scuole primarie (24 studenti per ogni insegnante) rispetto alle scuole secondarie inferiori (15 studenti per insegnante) o secondarie superiori (16 studenti per insegnante). In altri Paesi si riscontrano rapporti leggermente più favorevoli nell'istruzione secondaria superiore rispetto alla secondaria inferiore, vale a dire in Finlandia (10 vs 13 studenti per insegnante) e in Islanda (8 vs 12 studenti per insegnante).

In alcuni Paesi, vi è anche prova di un maggiore sostegno pedagogico per gli insegnanti delle primarie rispetto alle scuole secondarie inferiori e/o superiori. È il caso della Finlandia (5 unità di personale di supporto pedagogico aggiuntive per ogni insegnante), Messico (6 unità di personale di supporto pedagogico in più) e le Fiandre (Belgio) (16 unità di personale di supporto pedagogico in più). In Danimarca e Islanda, il rapporto insegnante supporto pedagogico è meno favorevole nelle scuole secondarie superiori rispetto alle scuole secondarie inferiori (rispettivamente 39 vs 10 e 20 vs 4). Al contrario, gli insegnanti in Italia beneficiano di un supporto alla didattica nettamente maggiore nelle scuole secondarie superiori (18 insegnanti per unità di supporto pedagogico) rispetto alle scuole secondarie di primo grado (60 docenti per unità di supporto pedagogico).

Risorse scolastiche

Sebbene il miglioramento dei risultati dell'istruzione sia oggetto di grande interesse politico in tutto il mondo, tuttavia ancora più grande è l'incertezza su come raggiungere tale obiettivo. I Paesi spesso mettono in atto politiche di istruzione volte ad aumentare o assicurare una più equa distribuzione delle risorse alle scuole. Per "risorse", secondo le definizioni adottate in TALIS, si può intendere il personale docente (soprattutto insegnanti destinati a specifici studenti o a colmare fabbisogni in specifiche discipline) o risorse materiali, quali materiali didattici, PC o software. Una serie di studi suggeriscono che è improbabile che politiche unicamente concentrate sulle risorse si rivelino efficaci (Hanushek, 2006; OECD, 2010). Le politiche legate alle risorse devono essere collegate a incentivi specifici, ad esempio concentrandosi su quelle scuole con molti studenti provenienti da contesti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico o con esigenze speciali. PISA mostra altresì che quanto più i dirigenti scolastici percepiscono che la carenza di risorse ostacola l'istruzione, tanto più basso risulta il rendimento degli studenti in quella scuola (OECD, 2007: 263).

La ricerca rivela che in vari Paesi i dirigenti scolastici sono generalmente molto preoccupati dalla carenza o inadeguatezza degli insegnanti, nonché dal loro avvicendamento. Tali preoccupazioni sono supportate empiricamente da alcune ricerche (Akiba e Liang, 2014; Clotfelter et al., 2007; Cara-Hammond, 2004) e dall'analisi della distribuzione degli insegnanti precedentemente esposta in questo capitolo, sebbene altre ricerche suggeriscano che né la posizione né la dimensione della scuola o le politiche di selezione hanno alcun effetto evidente sulla probabilità che i dirigenti



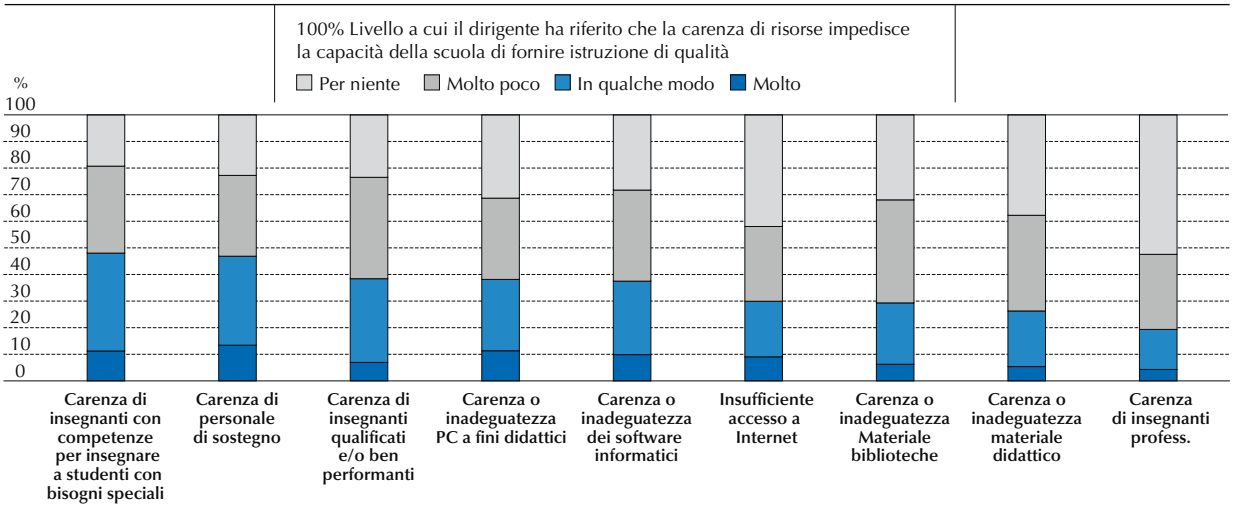
scolastici segnalino problemi relativi alla carenza, inadeguatezza o avvicendamento degli insegnanti (White e Smith, 2005). Questa sezione analizza il rapporto tra caratteristiche della scuola e questioni legate alle risorse nei Paesi TALIS.

La Tabella 2.19 presenta la percentuale di insegnanti che lavorano nelle scuole caratterizzate da vari tipi di carenze che i dirigenti percepivano come ostacolo all'erogazione di istruzione di qualità nella loro scuola (si veda anche Figura 2.6). Oltre un terzo degli insegnanti di scuola secondaria inferiore lavora in scuole i cui dirigenti segnalano una carenza significativa di insegnanti abilitati e/o efficaci. Tale dato varia in base al tipo di insegnante richiesto. In media, meno del 20% degli insegnanti lavora in scuole con carenze riferite ad insegnanti di discipline professionalizzanti, ma circa la metà lavora in scuole in cui vi è necessità di insegnanti per studenti con bisogni educativi speciali o di personale di supporto. In particolare, una percentuale significativa di insegnanti in Giappone (80%), Paesi Bassi (71%) e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) (60%) lavora in scuole con carenze di insegnanti abilitati e/o efficaci. Al contrario, il fenomeno appare meno evidente in altri Paesi, dove meno di un quinto degli insegnanti lavora nelle scuole i cui dirigenti riferiscono tali problemi (Danimarca, 15%; Finlandia, 17%; Islanda, 14%; Polonia, 13%).

■ Figura 2.6 ■

Carenza di risorse che impedisce la capacità delle scuole di fornire un' istruzione di qualità

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore i cui dirigenti scolastici riferiscono che la carenza delle seguenti risorse impedisce la capacità della scuola di fornire 'istruzione di qualità



Le voci sono classificate in ordine decrescente, in base alla percentuale di insegnanti in scuole secondarie inferiori i cui dirigenti riferiscono che la carenza di risorse impedisce "molto" o "in qualche misura" la capacità della scuola di offrire istruzione di qualità.

Fonte: OECD, TALIS 2013 Database, Tabella 2.19.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041212

Per ciò che riguarda la carenza di materiali, dal 26% al 38% degli insegnanti nei vari Paesi TALIS lavora in scuole i cui dirigenti denunciano la carenza o l'inadeguatezza di materiali didattici, PC o software per la didattica, accesso a Internet e materiale per la biblioteca (come riportato dai dirigenti). La Romania e la Repubblica Slovacca sono i Paesi meno dotati di risorse in termini di materiale didattico adeguato, con circa l'80% degli insegnanti che lavorano in scuole in cui i dirigenti segnalano un deficit in questi termini. Anche Messico e Romania rivelano preoccupazioni particolarmente accentuate circa la disponibilità e la qualità di PC, software e accesso a Internet (dal 64% al 76%). Anche in Messico e in Romania, oltre la metà degli insegnanti lavora in scuole in cui i materiali delle biblioteche sono fonte di preoccupazione per i dirigenti scolastici nell'assicurare istruzione di qualità (Tabella 2.19).

Clima scolastico

Il concetto di clima scolastico non è nuovo; la sua rilevanza ed importanza sono riconosciute da ben 100 anni (Cohen et al, 2009; Thapa et al, 2013). Negli ultimi tre decenni, tuttavia, i ricercatori e gli educatori hanno riconosciuto l'influenza del clima scolastico su altre componenti, o attori, dell'ambiente di apprendimento. Il concetto di clima scolastico include la qualità della vita scolastica e comprende fattori quali: problemi di sicurezza (bullismo o abusi verbali o fisici verso insegnanti o studenti); ritardare l'ingresso a scuola, assenteismo da parte degli insegnanti o degli studenti, o "imbrogliare nei test o negli esami" (*cheating*); comportamenti criminali (atti di vandalismo, possesso o uso



di droga e alcool); e discriminazione. Tuttavia, il clima scolastico comprende anche la cultura generale della scuola in termini di qualità dei rapporti tra il personale e tra questo e gli studenti, nonché i livelli di cooperazione, rispetto e condivisione che vi si riscontrano.

La ricerca mostra che un clima scolastico positivo esercita una potente influenza su molti elementi che riguardano sia gli studenti sia gli insegnanti in una scuola. Più importante, forse, è sottolineare che il clima scolastico è correlato al successo scolastico degli studenti a tutti i livelli d'istruzione (MacNeil, Prater e Busch, 2009; Sherblom, Marshall e Sherblom 2006; Stewart, 2008). Rapporti costruttivi insegnante-studente associati a un clima scolastico positivo influenzano non solo l'insegnamento e l'apprendimento, ma, è stato dimostrato, anche altri fattori correlati agli studenti, quali la prevenzione del bullismo o la violenza nelle scuole (Eliot et al., 2010) e la motivazione degli studenti ad apprendere (Eccles et al., 1993). È dimostrato che un clima scolastico sano è correlato alla fiducia degli insegnanti circa la loro capacità di influenzare l'apprendimento degli studenti (Hoy e Woolfolk, 1993) e contribuire a trattenere gli insegnanti nella professione (Fulton, Yoon e Lee, 2005; Weiss, 1999).

I dati TALIS considerano, separatamente, il comportamento di studenti e insegnanti che contribuiscono al clima scolastico. Di tutti i fattori correlati al clima scolastico, assenteismo nell'arco settimanale e arrivo in ritardo a scuola da parte degli studenti sono di gran lunga i più comuni nei Paesi TALIS (Tabella 2.20). Nei vari Paesi, il 52% degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti riferiscono che gli studenti arrivano in ritardo su base settimanale e il 39% degli insegnanti lavora in scuole dove l'assenteismo degli studenti si verifica tutte le settimane. Eppure, in Cile, Finlandia, Paesi Bassi, Svezia e Alberta (Canada), il problema è più grave, con il 70% o più degli insegnanti che lavora in scuole i cui dirigenti riferiscono che gli studenti arrivano in ritardo su base settimanale. In tali Paesi ed economie, si riscontra un assenteismo degli studenti significativamente superiore alla media TALIS. In particolare, in Finlandia, Svezia e Alberta (Canada), oltre il 60% degli insegnanti lavora in scuole in cui i dirigenti scolastici riportano che tale comportamento degli studenti si verifica su base settimanale.

Il verificarsi di comportamenti più gravi – quali imbrogliare in occasione di prove o esami (il c.d. *cheating*), atti vandalici e furti, e l'intimidazione o l'abuso verbale tra gli studenti – varia ampiamente da Paese a Paese (Tabella 2.20). Considerando che circa un terzo degli insegnanti in Croazia, Estonia e Lettonia lavora in scuole i cui dirigenti riportano che comportamenti di *cheating* si verificano nella loro scuola, nei Paesi Bassi la percentuale è del 58% e in Polonia del 40%. Al contrario, in più di un terzo dei Paesi TALIS, il 5% o meno dei docenti lavora in scuole i cui dirigenti riportano il verificarsi di *cheating* nelle loro scuole. Inoltre, le più gravi infrazioni (vandalismo e furti) non sono riportate frequentemente. Soltanto in Brasile, Malesia e Messico oltre il 10% degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti denunciano di avere esperienza di episodi di vandalismo o furto su base settimanale.

Inoltre, circa un terzo degli insegnanti in Brasile, Messico, Svezia e nelle Fiandre (Belgio) lavora in scuole in cui si riportano intimidazioni o abusi verbali che si verificano tra gli studenti su base settimanale (Tabella 2.20). La percentuale è più bassa (5% o meno) per gli insegnanti della Repubblica Ceca, del Giappone, di Singapore e della Repubblica Slovacca. Infine, in tutti i Paesi TALIS un numero minore di insegnanti lavora in scuole in cui sono riportate lesioni fisiche provocate da atti di violenza tra studenti e uso/detenzione di stupefacenti e/o alcool. Lo stesso dicasi per intimidazioni o abusi verbali verso insegnanti o personale scolastico in tutti i Paesi ad eccezione di Australia, Brasile ed Estonia, dove almeno il 10% degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti riportano casi di intimidazione o abuso verbale di insegnanti o personale scolastico almeno su base settimanale.

La Tabella 2.21 presenta la percentuale di insegnanti che lavorano nelle scuole il cui clima è influenzato negativamente da taluni comportamenti degli insegnanti (come riportato dai dirigenti). Il grado in cui gli insegnanti lavorano in scuole dove essi stessi arrivano in ritardo varia notevolmente da un Paese all'altro. Eppure sembra che ci siano meno insegnanti che lavorano in scuole in cui l'assenteismo degli insegnanti o la discriminazione rappresenti un problema. In media nei Paesi TALIS, l'11% degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti denunciano che gli insegnanti arrivano in ritardo almeno settimanalmente. Tale tipo di clima è più diffuso in Brasile, Cile, Messico e nelle Fiandre (Belgio), che registra un quarto o più degli insegnanti. Una percentuale significativa di insegnanti in Australia, Brasile, Cile e Messico (16%-21%) lavora in scuole i cui dirigenti riferiscono un problematico assenteismo degli insegnanti.

Il lavoro degli insegnanti è anche fortemente influenzato dal clima professionale che esiste nella scuola. È importante considerare in quale misura il personale della scuola condivida un insieme comune di convinzioni circa l'istruzione, il grado in cui il personale discute apertamente delle difficoltà esistenti, il grado di rispetto reciproco e di riconoscimento delle idee dei colleghi, la presenza (o meno) di una cultura di condivisione del successo. In tali aree, la maggior parte degli insegnanti nei Paesi TALIS sembra lavorare in ambienti caratterizzati da un clima professionale positivo tra il personale



docente. Come si può vedere nella Tabella 2.22, l'87% degli insegnanti nei vari Paesi TALIS lavora in scuole i cui dirigenti riferiscono che il personale della scuola condivide un insieme comune di convinzioni, anche se ciò è riportato dai dirigenti del (solo) 57% degli insegnanti croati. Altri tre quarti degli insegnanti lavorano in scuole i cui dirigenti dichiarano elevati livelli di cooperazione tra la scuola e la comunità locale, per quanto ciò risulti inferiore al 50% in Danimarca (46%), Paesi Bassi (21%), Norvegia (41%) e Svezia (33%). Infine, dal 90% al 93% di tutti gli insegnanti nei Paesi TALIS lavora in scuole i cui dirigenti segnalano che il personale dialoga apertamente sulle difficoltà, manifesta rispetto reciproco e apertura per le idee dei colleghi, nonché una cultura di condivisione del successo tra gli insegnanti.

Un indicatore finale del clima scolastico nei Paesi TALIS è la qualità delle relazioni studenti-insegnanti. La Tabella 2.23 propone una panoramica di opinioni fornite da insegnanti e dirigenti scolastici su alcuni importanti indicatori delle relazioni studenti-insegnanti. In media, il 98% dei dirigenti in tutti i Paesi TALIS segnala buoni rapporti tra insegnanti e studenti, senza eccezioni. Inoltre, la stragrande maggioranza degli insegnanti (dal 91% al 96%) riporta relazioni positive tra insegnanti e studenti nelle loro scuole. Le variazioni, invece, si osservano in assoluto nell'area relativa all'erogazione di sostegno supplementare agli studenti. In Brasile (77%), Corea (77%), Messico (72%) e Svezia (74%), meno di otto insegnanti su dieci riferiscono che gli studenti ricevono il sostegno supplementare di cui necessitano. Il Riquadro 2.10 mette a confronto i risultati TALIS 2008 e TALIS 2013 per i Paesi con dati disponibili.

Riquadro 2.10. **Relazioni insegnante/studente nell'istruzione secondaria inferiore – Confronto TALIS 2008 e TALIS 2013**

La Tabella 2.23.c fornisce un confronto tra dati TALIS 2008 e TALIS 2013 sulle relazioni insegnante-studente nell'ambito dell'istruzione per quei Paesi che hanno partecipato a entrambi i cicli dell'indagine. Si può notare, attraverso tutti gli indicatori, che i punteggi medi non sono cambiati di molto, sebbene sia stata rilevata una piccola differenza, stando ad indicare che, nei vari Paesi, insegnanti e studenti vanno più d'accordo. Nel 2013, si registrano 8 punti percentuali in più per gli insegnanti dell'Estonia che riportano che nelle loro scuole gli insegnanti sono interessati a ciò che gli studenti hanno da dire. Al contrario, nel 2013, in Corea un numero minore di insegnanti (76%) rispetto al 2008 (86%) ha segnalato che la loro scuola fornisce assistenza supplementare agli studenti che ne hanno bisogno.

L'autonomia scolastica

L'indagine TALIS pone quesiti ai dirigenti circa il livello di autonomia delle loro scuole, o il grado in cui le responsabilità decisionali in alcune aree si detenga a livello di istituto, in contrapposizione ad un livello di amministrazione locale o nazionale. È possibile che le scuole godano di autonomia in alcune aree, ma non in altre. Ad esempio, le scuole possono avere il potere di nominare o assumere insegnanti, ma potrebbero non essere in grado di determinarne lo stipendio di base o di impostare le classi salariali. Potrebbero essere in grado di determinare il contenuto del corso o scegliere quali materiali di apprendimento siano da utilizzare, ma la decisione su quali corsi siano erogati non può essere assunta a livello di istituto.

Si rileva che attualmente più Paesi e sistemi scolastici prendono in considerazione una maggiore autonomia scolastica, e vi sono scuole private (cosiddette "*charter schools*" nel modello USA) e altri modelli di scuole indipendenti che vanno nella direzione di una maggiore autonomia e ulteriore decentramento dei sistemi (Finnegan, 2007). Infatti, una lettura generale della ricerca sembra dimostrare che maggiori livelli di autonomia per le scuole porterebbero anche a migliorare i risultati in termini di apprendimento. Tuttavia, ad un esame più approfondito, è evidente che l'impatto dell'autonomia sul rendimento degli studenti varia da Paese a Paese (Hanushek, link e Woessmann, 2013). Fanno la differenza anche i tipi di decisioni devolute a livello di singola scuola: alcuni studi mostrano l'importanza delle decisioni curricolari e di valutazione compiute a livello di scuola (OECD, 2010), mentre altri sottolineano i vantaggi della decentralizzazione dei processi e delle decisioni relative al personale (Wössmann, 2007). Vi sono ulteriori vantaggi possibili dell'autonomia scolastica in termini di sviluppo dei ruoli dei dirigenti scolastici (ad esempio, se le loro decisioni sono supportate e le loro responsabilità ben definite (Pont, Nusche e Moorman, 2008)).

La Tabella 2.24 fornisce "un'istantanea" delle percentuali di insegnanti di tutti i Paesi che lavorano in scuole in cui specifiche responsabilità chiave sono affidate direttamente alla scuola (come riportato dai relativi dirigenti). Le attività che i dirigenti hanno riportato riguardano l'assunzione e il licenziamento degli insegnanti, questioni salariali degli insegnanti, decisioni relative al bilancio scolastico, definizione della disciplina degli studenti, processi di valutazione



e ammissione e eventuali aspetti di carattere curricolare. In alcuni Paesi, gran parte degli insegnanti lavora in scuole in cui i dirigenti segnalano un elevato livello di autonomia in tutte le aree. Nella Repubblica Ceca, e altresì in Estonia, Paesi Bassi, Repubblica Slovacca e Inghilterra (Regno Unito) quasi tutti gli insegnanti lavorano in scuole in cui i dirigenti riferiscono che tutte le attività elencate sono interamente stabilite a livello di scuola. Per gli altri Paesi, gli insegnanti tendono a lavorare nelle scuole in cui il livello di autonomia varia a seconda del compito specifico. Gli insegnanti in Malesia e Messico sembrano lavorare in scuole in cui i dirigenti riferiscono costantemente scarsi livelli di autonomia.

In tutti i Paesi, quasi tutti gli insegnanti della scuola secondaria inferiore lavorano in scuole i cui dirigenti segnalano che le scuole hanno grande responsabilità nella definizione di politiche e procedure disciplinari relative agli studenti, nonché nella selezione dei materiali di apprendimento da utilizzarsi (Tabella 2.24). Per contro, meno del 40% degli insegnanti, in media, lavora in scuole in cui i dirigenti riportano il potere di adottare decisioni su questioni salariali (stabilire stipendi iniziali, griglie retributive e aumenti di stipendio degli insegnanti). Le aree in cui si riscontrano maggiori variazioni tra Paesi includono assunzioni e licenziamenti e sospensioni degli insegnanti. In più della metà dei Paesi TALIS, il 90% degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti dichiarano che la scuola fruisce di un'autonomia significativa per l'assunzione o nomina degli insegnanti. Eppure, meno di un terzo degli insegnanti in Francia (31%), Giappone (18%), Malesia (7%), Messico (31%) e Spagna (27%) lavora in scuole i cui dirigenti riferiscono che la scuola si avvale di tale privilegio. Nel caso di licenziamento o sospensione degli insegnanti, l'autorità a livello di scuola diminuisce ulteriormente, con meno di un terzo degli insegnanti in Francia (16%), Giappone (17%), Corea (33%), Malesia (6%), Messico (29%) e Spagna (26%) che lavorano in scuole che dispongono di tale autorità.

SINTESI E PRINCIPALI IMPLICAZIONI POLITICHE

Pur essendo di interesse di per sé, le informazioni presentate in questo capitolo sugli insegnanti e le scuole in cui essi lavorano offrono una base per le analisi e le raccomandazioni politiche delineate nei capitoli successivi del presente Rapporto. Pur riscontrando, ovviamente, variazioni tra Paesi, i dati TALIS forniscono un identikit dell'insegnante "*tipo*" della scuola secondaria inferiore in tutti i Paesi TALIS.

Sulla base dei dati TALIS, *l'insegnante "tipo"* di scuola secondaria inferiore:

- è di sesso femminile;
- ha 43 anni;
- ha completato l'università o altri istituti di istruzione superiore equivalente (ISCED 5A);
- ha ricevuto una formazione iniziale finalizzata all'insegnamento;
- ha mediamente 16 anni di esperienza come insegnante;
- è impiegata/o prevalentemente a tempo pieno con contratto a tempo indeterminato.

Secondo i dati TALIS, il *contesto scolastico "tipico"* in cui gli insegnanti di scuola secondaria inferiore lavorano è così delineato:

- è una scuola pubblica;
- compete sul territorio con almeno un'altra scuola per attirare gli studenti;
- ha in media 546 studenti, 45 docenti e 24 studenti per classe;
- si avvale di un'unità di personale di supporto pedagogico ogni 14 insegnanti in servizio nella scuola e di un'unità di personale amministrativo per ogni 6 insegnanti;
- ha adeguate risorse materiali e in termini di personale;
- gli studenti arrivano in ritardo almeno una volta a settimana;
- esistono buoni rapporti tra insegnanti e studenti.

Sulla base dei dati relativi alla situazione media di tutti i Paesi, lo stato della scuola secondaria inferiore appare alquanto positiva. In senso molto generale, gli insegnanti appaiono esperti e istruiti e con un'occupazione stabile. Gli insegnanti godono di clima di classe positivo, le dimensioni delle classi sono ragionevoli e i dirigenti scolastici riferiscono un adeguato supporto di risorse umane e materiali. Tuttavia, vi sono eccezioni a ciascuna di queste medie, sia tra Paesi sia all'interno dei medesimi Paesi. È nella deviazione da tali medie che risiedono le opportunità di riforma. Osservare, nei vari Paesi, l'identikit *dell'insegnante "tipo"* rivela potenziali sfide e opportunità per i governi sia e in particolare, per i dirigenti scolastici.



Fornire sostegno supplementare a insegnanti più o meno esperti, sulla base delle loro specifiche necessità

I dati TALIS rilevano che alcuni Paesi, quali l'Italia, possono avere insegnanti più esperti ma più anziani, mentre altri (es. Singapore) potrebbero avere insegnanti generalmente più giovani, ma in qualche maniera meno esperti. Vi sono impatti e opportunità per le politiche relative alla professione dell'insegnante in entrambi i casi. Se un Paese ha insegnanti più giovani (es. Singapore), la loro formazione iniziale professionalizzante avrà una maggiore influenza sulle pratiche in classe. (Vedere il Capitolo 6 per un'ulteriore discussione dei dati TALIS sulle pratiche didattiche). La popolazione insegnante che invecchia (Italia e altri Paesi) richiede più enfasi sullo sviluppo professionale per aiutare gli insegnanti ad adattarsi alle nuove esigenze. (Si veda il Capitolo 4 per ulteriori analisi dei dati TALIS sullo sviluppo professionale degli insegnanti.)

Rivedere l'assegnazione degli insegnanti nell'intero sistema e sviluppare politiche per attrarre gli insegnanti alle scuole più "impegnative"

Quando si considerano i dati sulla distribuzione degli insegnanti, appare chiaro che un certo numero di Paesi deve affrontare sfide al fine far coincidere l'offerta di insegnanti alle proprie esigenze. Alcuni Paesi non attuano una ripartizione equa dei docenti più esperti tra scuole più "impegnative" e quelle meno "impegnative" (Figura 2.4). Alcuni Paesi hanno conseguito ampi successi attraendo insegnanti in scuole "impegnative". Ad esempio, i dati PISA 2012 mostrano che Portogallo, Polonia e Finlandia sono i tre Paesi OCSE primi in classifica nel destinare proporzioni maggiori di insegnanti qualificati a scuole in situazione di svantaggio socioeconomico rispetto a scuole caratterizzate da una situazione più favorevole.

I dati riguardanti gli insegnanti che hanno ricevuto formazione o meno per le materie che insegnano sono anche rivelatori di un problema di allocazione delle risorse all'interno di alcuni Paesi (Figura 2.5). In alcuni di essi, percentuali significative di insegnanti attualmente insegnano discipline per le quali non hanno ricevuto alcuna istruzione formale o formazione professionalizzante, mentre altrettanto importanti percentuali di insegnanti non insegnano materie per le quali hanno ricevuto formazione. In questi Paesi, varrebbe la pena osservare le ragioni di tale discrepanza e forse identificare politiche in fase di definizione volte ad attrarre insegnanti esperti dove più sono necessari, anche in luoghi più "impegnativi" o dove la carenza di insegnanti in materie specifiche è più frequente.

Assicurarsi che le scuole siano dotate di maggiore autonomia nelle aree giuste e per i motivi giusti

Infine, è importante considerare anche le questioni relative all'autonomia scolastica. Mentre i dati TALIS identificano in quali Paesi i dirigenti scolastici riferiscono che le loro scuole godono di meno autonomia per alcuni aspetti, ciò non indica necessariamente che una maggiore autonomia sia necessaria in tutte queste aree. Ad esempio, i singoli attori all'interno del sistema possono non avere le capacità per alcuni tipi di responsabilità decisionale. Inoltre, come indicano i dati PISA OCSE, le scuole tendono a rendere meglio quando i maggiori livelli di autonomia in alcune aree sono anche abbinati a maggiori livelli di *accountability* (OECD, 2010). In altre parole, le politiche che garantiscono alle scuole maggiore autonomia senza fornire supporto o meccanismi affinché rendano conto del loro operato non rappresentano la soluzione al problema.

Note

1. Per ulteriori informazioni sulle domande poste a insegnanti e dirigenti scolastici, si vedano i questionari nel Technical Report TALIS 2013.

2. Per comprendere chiaramente il ragionamento alla base di tale decisione analitica, è importante ricordare che lo scopo principale del TALIS è di raccogliere i dati sugli insegnanti e le loro condizioni di lavoro. Se i problemi sono esaminati solo a livello di unità scolastica, il numero di insegnanti della scuola non sarà preso in considerazione. Un problema di particolare interesse politico potrebbe coinvolgere il 25% delle scuole in un Paese, ma queste potrebbero essere le scuole più piccole del Paese, e quindi tale problema interesserebbe solo una piccola minoranza degli insegnanti in quel Paese. Se le analisi saranno condotte a livello di insegnanti, tuttavia, si fornirà un quadro più preciso della percentuale della popolazione insegnante del Paese che è affetta da una particolare criticità, e quindi consentire decisioni politiche che riflettano più accuratamente i problemi degli insegnanti in questione.

3. La categoria di riferimento è la combinazione di insegnanti che hanno risposto "per niente preparati" o "poco preparati".

4. Il questionario chiedeva agli insegnanti di fare riferimento al loro impiego nella scuola specificatamente selezionata per partecipare a TALIS 2013 e non include l'occupazione in tutte le altre scuole in cui possono lavorare.



5. Il questionario chiedeva agli insegnanti di fare riferimento a tutti gli incarichi di insegnamento attuali nel loro insieme.

6. Solo le scuole controllate dal governo sono state incluse nel campione malese.

7. Per determinare i punti di confine, sono state esaminate le percentuali di alunni necessarie per formare queste categorie di scuole più "impegnative", e la distribuzione complessiva degli insegnanti nelle scuole con determinate percentuali di studenti con ogni tipo di caratteristica. Queste soglie di oltre il 10% o più del 30% sono state scelte perché in ciascuno di tali casi, meno di un quinto degli insegnanti complessivi lavora in scuole più "impegnative".

8. In alcuni Paesi, gli insegnanti che insegnano per lo più o esclusivamente a studenti con bisogni speciali possono non aver ricevuto una formazione per insegnare una particolare materia.

9. In questa indagine, le scuole sono state definite come *pubbliche* o *private*. Si noti che in alcuni Paesi, la categoria "scuole private" comprende anche le scuole che ricevono finanziamenti pubblici significativi (scuole private sovvenzionate).

10. I dati utilizzati per il numero degli studenti e del personale scolastico di questa sezione sono riportati dai dirigenti e rappresentano il valore medio delle scuole in cui lavorano gli insegnanti di scuola secondaria inferiore. La distribuzione dell'istruzione in queste scuole può estendersi attraverso i livelli ISCED (ad esempio nelle scuole che offrono sia istruzione inferiore sia secondaria superiore) e pertanto può non applicarsi solo agli insegnanti o studenti dell'istruzione secondaria inferiore.

11. I dati relativi alla dimensione della classe sono segnalati dagli insegnanti e si riferiscono ad una classe scelta a caso in cui attualmente insegnano nell'ambito dei loro impegni settimanali.

12. Come da informazioni riportate dai dirigenti delle scuole.

13. Il personale di supporto include assistenti degli insegnanti o altro personale non docente che forniscono sostegno agli insegnanti a livello di didattica, specialisti del curricolo, specialisti dei media educativi, psicologi e infermieri, ecc.

14. Il personale amministrativo delle scuole include: *receptionist*, segretarie e assistenti amministrativi; il personale addetto alla gestione include dirigenti scolastici, vicari e collaboratori del dirigente, il dsga o altro personale di gestione la cui attività principale è la gestione dell'istituto.

Nota Israele

I dati statistici per Israele sono forniti dalle competenti Autorità israeliane e sotto la loro responsabilità. L'uso di tali dati dall'OCSE è senza pregiudizio dello statuto delle Alture del Golan, di Gerusalemme Est e degli insediamenti israeliani in Cisgiordania ai sensi del diritto internazionale.



Riferimenti

Akiba, M. e G. Liang (2014), "Teacher qualification and the achievement gap: A cross-national analysis of 50 countries", in J.V. Clark (ed.), *Closing the Achievement Gap from an International Perspective: Transforming STEM for Effective Education,* Springer, New York.

Antecol, H., O. Eren e S. Ozbeklik (2012), "The effect of teacher gender on student achievement in primary school: Evidence from a randomized experiment", IZA Discussion Paper, No. 6453, *http://ftp.iza.org/dp6453.pdf.*

Barnett, R.R. et al. (2002), "Size, performance and effectiveness: Cost-constrained measures of best-practice performance and secondary school size", *Education Economics,* Vol. 10, pp. 291-310.

Beilock, S.L. et al. (2009), "Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement", *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America-PNAS,* Vol. 107/5, pp.1860-1863.

Blomqvist et al. (2008), *Att välja eller välja bort läraryrket. Manliga klasslärares karriärval (To choose or to avoid choosing teacher profession. Male class teachers' selection of career)* Publikation 15/2008, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi (Faculty of Education, Åbo Akademi University), Turku.

Bonesronning, H., T. Falch e B. Strom (2005), "Teacher sorting, teacher quality, and student composition", *European Economic Review,* Vol. 49, pp. 457-483.

Bowles, T. J. e R. Bosworth (2002), "Scale economies in public education: Evidence from school level data", *Journal of Education Finance,* Vol. 28, pp. 283-300.

Boyd, D. et al. (2008), "Who leaves? Teacher attrition and student achievement", *NBER Working Paper,* No. 14022.

Buddin, R. e G. Zamarro (2009), "Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools", *Journal of Urban Economic,* Vol. 66, pp. 103-115.

Clotfelter, C. T., H. F. Ladd e J. L. Vigdor (2010), "Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects", *The Journal of Human Resources,* Vol. 45/3, pp. 655-681.

Clotfelter, C. T., H. F. Ladd e J. L. Vigdor(2007), "Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects", *Economics of Education Review,* Vol. 26/6, pp. 673-682.

Clotfelter, C.T. et al. (2007), "High poverty schools and the distribution of principals and teachers", *CALDER Working Paper 1,* CALDER Urban Institute, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Washington, DC.

Cochran-Smith, M. e K. Zeichner (eds.) (2005), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education,* Lawrence Erlbaum Publishers, Mahweh, NJ.

Cohen, J. et al. (2009), "School climate: Research, policy, practice and teacher education", *Teachers College Record,* Vol. 111/1, pp. 180-213.

Croninger, R. G. et al. (2007), "Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement", *Economics of Education Review,* Vol. 26, pp. 312-324.

Darling-Hammond, L. (2004), "Inequality and the right to learn: Access to qualified teachers in California's public schools", *Teachers College Record,* Vol. 106/10, pp.1936-1966.

Darling-Hammond, L. (2000), "Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence", *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 8/1, *http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1.*

Darling-Hammond, L. e A. Lieberman (eds.) (2012), *Teacher Education around the World,* Routledge, Abingdon.

Darling-Hammond, L. et al. (2005), "Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness", *Education Policy Analysis Archives,* 13(42), *http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/.*

Drudy, S. (2008), "Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation", *Gender and Education,* Vol. 20/4, pp. 309-323.

Eccles, J.S. et al. (1993), "Negative effects of traditional middle schools on students' motivation", *Elementary School Journal,* Vol. 93, pp. 553-574.

Eliot, M. et al. (2010), "Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence", *Journal of School Psychology,* Vol. 48, pp. 533-553.

European Commission (2012), "Supporting the teaching professions for better learning outcomes", [SWD(2012) 374 final], European



Commission, November 2012, p. 58, Strasbourg.

Finnegan, K. (2007), "Charter school autonomy: The mismatch between theory and practice", *Educational Policy,* Vol. 21/3, pp. 503-526.

Fulton, K., I. Yoon and C. Lee (2005), "Induction into learning communities", *http://nctaf.org/wp-content/uploads/NCTAF_Induction_Paper_2005.pdf*

Gates, S. M. et al. (2006), "Mobility and turnover among school principals", *Economics of Education Review,* Vol. 25, pp. 289-302.

Goodson, I., S. Moore e A. Hargreaves (2006), "Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory and meaning", *Educational Administrative Quarterly,* Vol. 42, pp. 42-61.

Hanushek, E. A. (2006), "School resources", in E.A. Hanushek and F. Welch (eds.), *Handbook of Economics of Education,* Vol. 2, pp. 866-908, Amsterdam.

Hanushek, E. A., S. Link e L. Woessmann(2013), "Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA", *Journal of Development Economics,* Vol. 104, pp. 212-232.

Hanushek, E. A. e S. G. Rivkin(2004), "How to improve the supply of high-quality teachers", *Brookings Papers on Education Policy,* Vol. 7, pp. 7-25.

Harris, D. N. e T.R. Sass (2011), "Teacher training, teacher quality and student achievement", *Journal of Public Economics,* Vol. 95, pp. 798-812.

Holmlund, H. e K. Sund(2008), "Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?", *Labour Economics*, Vol. 15, pp. 37-53.

Hoy, W. K. e A.E. Woolfolk(1993), "Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools", *The Elementary School Journal,* Vol. 93, pp. 355-372.

Ingersoll, R. M. (2001), "Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis", *American Educational Research Journal*, Vol. 38/3, pp. 499-534.

Jackson, K. (2009), "Student demographics, teacher sorting, and teacher quality: Evidence from the end of school desegregation", *Journal of Labor Economics,* Vol. 27, pp. 213-256.

Konstantopoulos, S. (2006), "Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92", *Teacher College Record,* Vol. 108/12, pp. 2550-2581.

Lankford, H., S. Loeb e J. Wyckoff (2002), "Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis", *Educational Evaluation and Policy Analysis,* Vol. 24/1, pp. 37-62.

Larsen, S. E. (2010), "Teacher MA attainment rates, 1970-2000", *Economics of Education Review,* Vol. 29, pp. 772-782.

Leigh, A. (2010), "Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores", *Economics of Education Review,* Vol. 29, pp. 480-488.

Leithwood, K. e D. Jantzi(2009), "A review of empirical evidence of school size effects: A policy perspective", *Review of Educational Research,* Vol. 79, pp. 464-490.

MacNeil, A., D. Prater e S. Busch (2009), "The effects of school culture and climate on student achievement", *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice,* Vol. 12/1, pp.73-84.

Monk, D. H. (1994), "Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement", *Economics of Education Review,* Vol. 13/2, pp.125-145.

OECD (2013a), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en*.

OECD (2013b), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en*.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: What makes a school successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en*.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en*.

OECD (2007), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis,* PISA, OECD Publishing, Paris, *http://*



dx.doi.org/10.1787/9789264040014-en.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en*.

Pont, B., D. Nusche e H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en*.

Ready, D.D., V.E. Lee e K.G. Welner(2004), "Educational equity and school structure: School size, overcrowding, and schools within-schools", *Teachers College Record,* Vol. 106, pp. 1989-2014.

Rivkin, S., E. Hanushek e J.Kain(2005), "Teachers, schools, and academic achievement", *Econometrica,* Vol. 73/2, pp. 417-458.

Rockoff, J.E. (2004), "The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data", *American Economic Review*, Vol. 94/2, pp. 247-252.

Ronfeldt, M. e M. Reininger(2012), "More of better student teaching?", *Teaching and Teacher Education,* Vol. 28, pp. 1091-1106.

Scheerens, J. (1993), "Basic school effectiveness research: Items for a research agenda", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 4/1, 17-36.

Scheerens, J., C.J.A.J. Vermeulen e W. J. Pelgrum(1989), "Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations", *International Journal of Educational Research*, Vol. 13/7, pp. 789-799.

Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st century: Lessons from Around the World,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en*

Schreiber, J. B. (2002), "Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement", *The Journal of Educational Research,* Vol. 95/5, pp. 274-286.

Sherblom, S., J. Marshall e J. Sherblom(2006), "The relationship between school climate and math and reading achievement", *Journal of Research in Character Education,* Vol. 4/1-2, pp. 19-31.

Stewart, E. (2008). "School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement", *Education and Urban Society,* Vol. 40/2, pp. 179-204.

Thapa, A. et al. (2013), "A review of school climate research", *Review of Educational Research,* Vol. 83/3, pp. 357-385.

UNESCO Institute for Statistics (2009), *Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal.

UNESCO Institute for Statistics (2006), *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal.

Ward, L. et al. (2013), "Teacher preparation to proficiency and beyond: Exploring the landscape", *Asia Pacific Journal of Education,* Vol. 33/1, pp. 68-80.

Weiss, E. M. (1999), "Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis", *Teaching and Teacher Education,* Vol. 15/8, pp. 861-879.

White, P., e E. Smith (2005), "What can PISA tell us about teacher shortages?", *European Journal of Education,* Vol. 40, pp. 93-112.

Willms, J. D. (2000), "Monitoring school performance for standards-based reform", *Evaluation and Research in Education*, Vol. 14, pp. 237-253.

Wößmann, L. (2007), "International evidence on school competition, autonomy, and accountability: A review", *Peabody Journal of Education,* Vol. 82/2-3, pp. 473-497.



3

L'importanza della leadership scolastica

A differenza di altri capitoli di questo volume, la cui analisi parte dal punto di vista degli insegnanti, i dati presentati nel presente capitolo si concentrano sui dirigenti scolastici e sulle scuole in cui essi lavorano. Il Capitolo 3 fornisce dettagli sul ruolo sempre più difficile che i dirigenti scolastici si ritrovano a svolgere: responsabilità, leadership scolastica e didattica, caratteristiche demografiche, istruzione formale, esperienza professionale precedente; impegno profuso nello sviluppo professionale; grado di soddisfazione rispetto al proprio lavoro. I risultati emersi da analisi comparative transnazionali sono utilizzati per trarre conclusioni sia in termini di politiche sia di pratiche.



Fatti salienti

- I dirigenti scolastici nei Paesi e nelle economie che partecipano all'Indagine Internazionale sull'Insegnamento e sull'Apprendimento (TALIS) dell'OCSE devono fare fronte ad un ampio spettro di responsabilità impegnative. In media, i dirigenti scolastici dedicano la maggior parte del tempo (41%) ad attività legate alla gestione delle risorse umane e materiali, pianificazione, reporting e adempimento delle disposizioni vigenti.
- In alcuni Paesi, i dirigenti scolastici che rivelano alti livelli di leadership didattica tendono a riferire di utilizzare i risultati della valutazione e del rendimento degli studenti per sviluppare gli obiettivi e i programmi formativi delle loro scuole. Essi riferiscono altresì di lavorare a un piano di sviluppo professionale per i loro istituti.
- I dirigenti scolastici con livelli di leadership didattica più elevati tendono a dedicare maggior tempo ad attività curriculari e didattiche e, nella maggior parte dei Paesi, tendono ad osservare l'insegnamento in classe, quale parte della valutazione formale del lavoro degli insegnanti nelle loro scuole.
- La distribuzione per genere dei dirigenti scolastici differisce rispetto alla distribuzione, per genere, degli insegnanti. Sebbene in tutti i Paesi esaminati tranne uno la maggior parte degli insegnanti sia costituita da donne, la percentuale di dirigenti scolastici di sesso femminile è, generalmente, inferiore.
- Nei Paesi e nelle economie TALIS, i dirigenti scolastici elevati livelli di istruzione: la maggior parte ha completato il ciclo di preparazione formale a livello terziario che, in media, includeva la partecipazione a corsi di amministrazione scolastica o a programmi di formazione per dirigenti, programmi di preparazione all'insegnamento e corsi di formazione alla leadership didattica.
- In media nei Paesi e nelle economie TALIS, i dirigenti scolastici hanno alle spalle 21 anni di esperienza di insegnamento.
- Sebbene i dirigenti scolastici che riferiscono elevati livelli di responsabilità condivisa e di leadership didattica dichiarino altresì una maggiore soddisfazione professionale, si rileva che il loro grado di soddisfazione professionale sia negativamente correlato a carichi di lavoro più pesanti e mancanza di condivisione nel processo decisionale.

INTRODUZIONE

I dirigenti scolastici rappresentano spesso l'anello di collegamento tra gli insegnanti, gli studenti e loro genitori o tutori, il sistema educativo e la più ampia comunità in cui si colloca la scuola. Sebbene i dirigenti abbiano sempre svolto tale ruolo di collegamento, con il tempo la professione è diventata sempre più impegnativa. Alcuni dirigenti affermano di dover affrontare necessità tra loro incompatibili, riferendosi alla sfida di soddisfare, al contempo, le esigenze di insegnanti, studenti e genitori o tutori, da un lato, e rispondere altresì alle aspettative dei sistemi in cui operano e delle comunità in cui si trovano le scuole, dall'altro. Nei contesti in cui la maggior parte del potere decisionale è stato decentrato al livello di singola scuola, i dirigenti scolastici possono trovarsi a dover affrontare sfide particolarmente impegnative in termini di numero e varietà di esigenze cui dover far fronte. Tali esigenze possono riguardare fattori quali: crescente diversità sociale, integrazione degli studenti con bisogni speciali d'apprendimento, accento sulla prosecuzione degli studi, da parte degli studenti, fino alla laurea; e garantire che gli studenti abbiano le conoscenze necessarie per entrare a far parte di un sistema economico sempre più competitivo. Tali esigenze impongono ai dirigenti scolastici la gestione di risorse umane e materiali, la comunicazione e interazione con persone che occupano svariati ruoli, l'assunzione di decisioni sulla base di evidenze e l'erogazione di leadership didattica agli insegnanti necessaria ad aiutare gli studenti a raggiungere buoni risultati scolastici.

Così, la leadership scolastica è sempre più una priorità per molti Paesi interessati a migliorare i risultati conseguiti dagli studenti (Pont, Nusche e Moorman, 2008; Robinson, Hohepa e Lloyd, 2009) e dalle scuole poco efficienti o per nulla efficienti (Branch, Hanushek e Rivkin, 2013). Secondo molti, i dirigenti scolastici contribuiscono al rendimento degli studenti in virtù del loro impatto sulla scuola, in termini di organizzazione e clima, e soprattutto su insegnanti e didattica. Hallinger e Heck (1996) hanno constatato la difficoltà di determinare empiricamente la correlazione tra la leadership dei dirigenti scolastici e i risultati conseguiti dagli studenti. Una delle ragioni sta nel fatto che il ruolo di dirigente scolastico non è compreso appieno. Marzano, Acque e McNulty (2005) affermano che, contrariamente a quanto ci si potrebbe attendere, non esiste un chiaro e ben articolato corpo di ricerche sul ruolo svolto da dirigenti scolastici e leadership scolastica. Essi fanno riferimento alla linea storica della letteratura sostenendo che la leadership a livello di scuola è legata a fattori quali: l'esistenza e la chiarezza della missione e degli obiettivi della scuola, il



clima che regna nella scuola in generale e nelle singole aule, l'atteggiamento del corpo docenti, le pratiche didattiche applicate in aula dagli insegnanti, la maniera in cui sono organizzati sia il curricolo sia l'istruzione e le opportunità di apprendimento offerte agli studenti.

L'influenza del dirigente scolastico sugli studenti è spesso indiretta: potrebbe, pertanto, essere difficile comprendere in quale maniera la leadership dei dirigenti o le loro decisioni possano influenzare il rendimento degli studenti (si veda, ad esempio, Ross e Gray, 2006). L'importanza della leadership scolastica è fortemente correlata al successo di una scuola, mediata dall'impatto che i dirigenti esercitano sull'organizzazione del lavoro degli insegnanti, sull'organizzazione scolastica e sulle relazioni tra scuola e comunità (Aydin, Sarier e Uysal, 2013; Lucas et al., 2012; Chin, 2007; Bell, Bolam e Cubillo, 2003; Hallinger, Bickman e Davis, 1996). In altre parole, i dirigenti scolastici influenzano il clima e l'organizzazione della loro scuola e del relativo personale, nonché le condizioni di lavoro del personale e, in particolare, degli insegnanti.

In svariati contesti, ai dirigenti scolastici è stato accordato potere decisionale di gran lunga maggiore rispetto al passato. A volte descritto come "*devolution revolution*" (Baker e Letendre, 2005), il fenomeno ha conferito alle scuole di alcuni Paesi maggiore autonomia in termini di gestione e controllo dei servizi dell'istruzione. Mentre le forme e i nomi dei soggetti interessati a questa devolution variano da un Paese all'altro e talvolta anche all'interno dei medesimi Paesi (autorità scolastiche locali, scuole private sovvenzionate (*charter schools*), e consigli scolastici locali, ad esempio), una maggiore autonomia in genere include un maggiore potere decisionale per i dirigenti scolastici accompagnato da una maggiore richiesta in termini di risultati. Pertanto, non sorprende che, in quasi tutti i Paesi, i risultati attesi dai dirigenti scolastici e le relative responsabilità siano oggi maggiori rispetto al passato.

I dati TALIS si sommano alla consapevolezza collettiva del ruolo dei dirigenti scolastici e della loro leadership nei vari contesti politici dei Paesi partecipanti all'indagine 2013, nonché della potenzialità che hanno i dirigenti di migliorare le scuole e il rendimento degli studenti. Il Capitolo si apre analizzando il lavoro sempre più complesso e impegnativo dei dirigenti scolastici, ivi incluso lo sviluppo di obiettivi e programmi scolastici nonché di piani di sviluppo professionale. Il Capitolo si concentra poi su ciò che molti considerano la principale responsabilità professionale dei dirigenti scolastici, ovvero la leadership didattica.

La sezione successiva del Capitolo fornisce un profilo dei dirigenti scolastici nei Paesi e nelle economie TALIS, ivi incluse le informazioni su genere e classi di età, istruzione formale, formazione alla leadership, esperienza pratica e sviluppo professionale dei dirigenti che hanno risposto all'indagine. Il Capitolo descrive altresì la correlazione tra gli stili di leadership dei dirigenti e una varietà di altri fattori precedentemente discussi nel Capitolo. Tali fattori includono l'impatto della leadership didattica sulla definizione degli obiettivi e dei programmi da parte dei dirigenti, la loro pianificazione delle attività di sviluppo professionale, i risultati delle valutazioni degli insegnanti e del tempo che i dirigenti dedicano ad attività curriculari e didattiche. Il Capitolo si conclude poi analizzando il grado di soddisfazione professionale dei dirigenti e le implicazioni in termini di politiche e di pratiche attuate, desumibili dai dati esaminati.

IL LAVORO DEL DIRIGENTE SCOLASTICO

Il lavoro di un dirigente è decisamente impegnativo (si veda, ad esempio, Day et al., 2008) e il tempo per soddisfare le aspettative e le richieste è decisamente limitato. I dati TALIS forniscono un utile punto di partenza per comprendere il lavoro svolto dai dirigenti scolastici e in quale maniera essi definiscano le priorità nel tempo a loro disposizione.



Riquadro 3.1. **Orario di lavoro dei dirigenti scolastici presso scuole primarie e secondarie superiori**

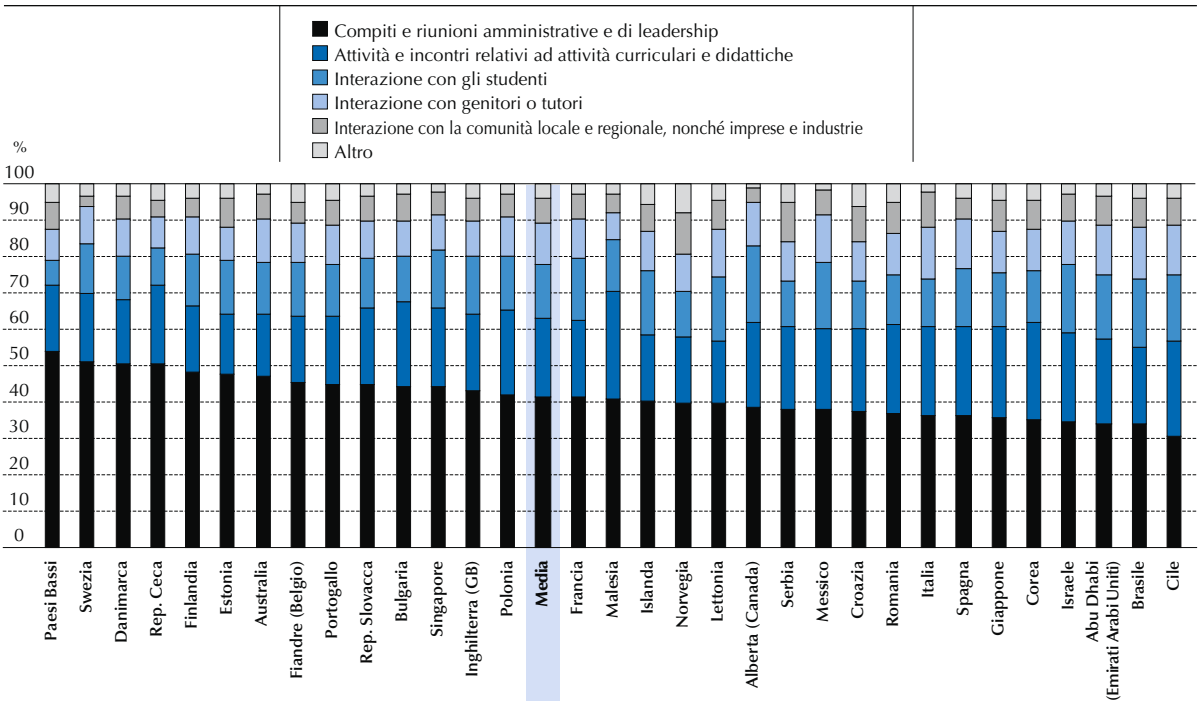
Le Tabelle 3.1.a e 3.1.b illustrano i dati relativi agli orari di lavoro dei dirigenti scolastici nelle scuole primarie (ISCED1) e secondarie superiori (ISCED 3). In generale, il modo in cui i dirigenti scolastici distribuiscono il loro tempo è simile a tutti i livelli di istruzione. Vi sono, tuttavia, alcune eccezioni di rilievo. In Finlandia e in Messico, i dirigenti delle scuole primarie riferiscono di dedicare una percentuale minore del proprio tempo a compiti e riunioni amministrativi e di leadership (rispettivamente 40% e 32%) rispetto ai loro colleghi delle scuole secondarie inferiori (rispettivamente 48% e 38%). Al. contrario in Finlandia i dirigenti delle scuole primarie riferiscono di dedicare più tempo ad attività curriculari e didattiche (29%) rispetto ai colleghi delle scuole secondarie inferiori (18%).

Nelle scuole secondarie superiori, le attività amministrative e di leadership sono addirittura più impegnative per i dirigenti scolastici della Finlandia, che riferiscono di dedicare più della metà (55%) del proprio tempo ai compiti e alle riunioni collegati a tali attività. La percentuale della Finlandia è simile alla media della Danimarca (51%) e dell'Islanda (50%). I dirigenti delle scuole secondarie superiori in Danimarca, Finlandia e Islanda riferiscono di trascorrere circa la metà del proprio tempo, rispetto ai colleghi delle scuole secondarie inferiori, interagendo con i genitori degli studenti (dal 4 al 5% rispetto al 10/11%). Per contro, i dirigenti scolastici delle scuole secondarie superiori tendono a riferire di trascorrere più tempo interagendo con comunità locali e regionali, nonché con imprese e partner industriali, rispetto ai colleghi delle scuole secondarie superiori. Il fenomeno è particolarmente evidente in Finlandia (10% del tempo rispetto al 5%).

■ Figura 3.1 ■

Orario di lavoro dei dirigenti scolastici

Percentuale media di tempo che i dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria inferiore riferiscono di dedicare alle seguenti attività



I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla percentuale di tempo che i dirigenti dedicano ad attività e riunioni amministrative e di leadership.
Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 3.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041231

Agli intervistati dell'indagine TALIS 2013 è stato chiesto in quale maniera essi distribuiscano il proprio tempo lavorativo. Come illustrato nella Tabella 3.1 e nella Figura 3.1, in media, i dirigenti scolastici dedicano il 41% del tempo lavorativo a riunioni e attività amministrative e di leadership; il 21% ad attività curriculari e didattiche e alle relative riunioni; il 15%



ai rapporti con gli studenti; l'11% ai rapporti con genitori o tutori; e il 7% con la comunità locale e regionale, nonché relative imprese e industrie. Per quanto, per ciascuna di queste attività, si riscontrino certamente differenze tra Paesi, la Figura 3.1 mostra che circa i due terzi del tempo dei dirigenti scolastici, in media, è dedicato ad attività amministrative e di leadership nonché curriculari e didattiche. Sebbene ciò appaia la principale attività all'interno di una scuola e l'attività primaria dei dirigenti, a questi ultimi rimane pochissimo tempo a disposizione per svolgere altri compiti. Il Riquadro 3.1 illustra i dati sul tempo di lavoro dei dirigenti delle scuole primarie e secondarie superiori nei Paesi per i quali sono disponibili i dati per queste popolazioni.

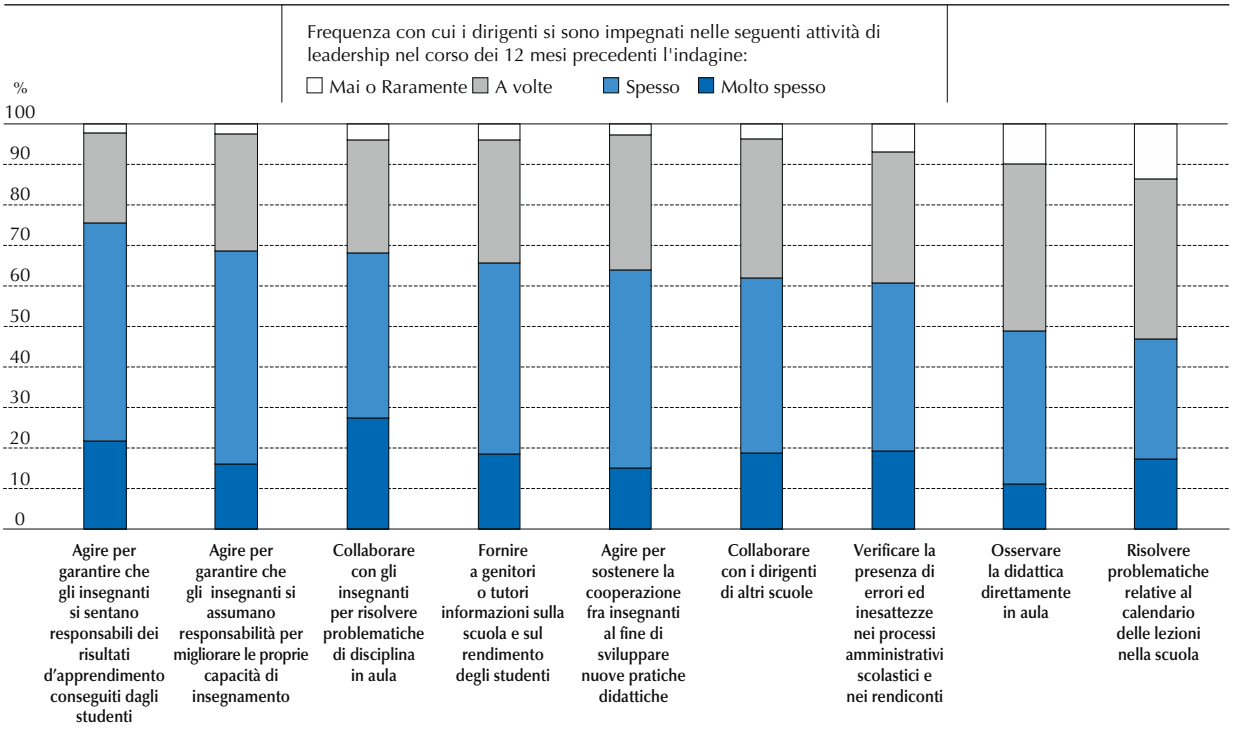
Il lavoro dei dirigenti include una varietà di attività amministrative che, ove non eseguite, potrebbero ostacolare l'efficace funzionamento di una scuola. L'indagine TALIS ha richiesto ai dirigenti scolastici informazioni circa le attività di leadership in cui sono stati impegnati negli ultimi 12 mesi. La Tabella 3.2 e la Figura 3.2 presentano i dati sulla percentuale di dirigenti che riferiscono di essere stati "spesso" impegnati in particolari attività di leadership[1].

Tra le responsabilità più impegnative degli insegnanti riscontriamo il mantenimento di un ambiente produttivo e ordinato che consenta ai docenti di insegnare e agli studenti di apprendere (si veda, ad esempio, MacNeil e Prater, 1999). Gli studenti non possono apprendere e gli insegnanti non possono insegnare se le classi sono indisciplinate. Il grado di collaborazione tra dirigenti scolastici e insegnanti per risolvere problemi di disciplina in classe varia notevolmente da un Paese all'altro. A un'estremità dello spettro troviamo Malesia e Romania, dove oltre il 90% dei dirigenti scolastici riferisce di collaborare "molto frequentemente" con gli insegnanti al fine di risolvere problemi disciplinari. All'altra estremità dello spettro si collocano, invece, Australia, Estonia, Islanda, Giappone, Paesi Bassi e Inghilterra (Regno Unito), dove oltre la metà dei dirigenti (dal 58% al 72%) riferisce che è infrequente la collaborazione con i docenti al fine di risolvere problemi di disciplina in classe (Tabella 3.2). È importante tenere a mente che le tendenze qui riscontrate potrebbero riflettere differenze tra Paesi nell'accezione di "questioni disciplinari" piuttosto che al livello di attenzione che i dirigenti prestano a tali questioni. Ulteriori indagini sarebbero necessarie al fine di identificare l'entità di tali discrepanze.

■ Figura 3.2 ■

Leadership dei dirigenti

Percentuale di dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria inferiore che riferiscono di essersi impegnati nelle seguenti attività di leadership e con quale frequenza, nel corso dei 12 mesi precedenti l'indagine



Le attività di leadership sono classificate in ordine decrescente, in base alla percentuale di dirigenti che si sono impegnati "spesso" o "molto spesso" in una specifica attività di leadership nei 12 mesi precedenti l'indagine.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabelle 3.2 e 3.2.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041250



Oltre all'aiuto che possono offrire agli insegnanti per risolvere problemi disciplinari, i dirigenti scolastici possono osservare la didattica in classe e fornire feedback agli insegnanti sulla base di tali osservazioni (OECD, 2013); si veda anche il Capitolo 5). Veenman, Visser e Wijkamp (1998) forniscono alcune evidenze tratte da un programma volto alla formazione dei dirigenti scolastici olandesi in materia di abilità di tutoraggio. Il programma ha dimostrato, tra le altre cose, come il tutoraggio da parte dei dirigenti abbia contribuito a rafforzare l'autonomia degli insegnanti, consentendo loro di riflettere sull'efficacia del proprio insegnamento e di formulare piani d'azione per migliorare la didattica. Una maggiore efficacia dell'istruzione e dell'insegnamento dovrebbe, a sua volta, tradursi in migliori risultati degli studenti.

La percentuale media di dirigenti scolastici che dichiarano di dedicarsi all'osservazione della didattica in classe è ripartita in maniera più equa. In media, circa la metà (49%) dei dirigenti scolastici dichiara di effettuare frequentemente l'osservazione in classe. Questo fatto è più frequentemente riportato dai dirigenti scolastici in Bulgaria (89%), Malesia (88%), Romania (82%) e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) (88%), e sostanzialmente meno segnalato dai dirigenti di Estonia (7%), Finlandia (11%), Francia (8%), Islanda (15%) e Portogallo (5%).

Un'altra sfida per gli insegnanti consiste nel mantenersi sempre aggiornati sia nei saperi sia nelle pratiche didattiche. Incoraggiando gli insegnanti ad apprendere gli uni dagli altri, i dirigenti li aiutano a rimanere "attuali" nelle loro pratiche didattiche, contribuendo altresì a sviluppare una maggiore collaborazione tra gli insegnanti nelle loro scuole (si veda il Capitolo 7). Ai dirigenti scolastici sono stati posti quesiti riguardanti le iniziative intraprese per favorire la collaborazione tra docenti nello sviluppo di nuove pratiche didattiche. Come illustrato nella Figura 3.2, in media il 64% dei dirigenti riferisce di intraprendere tali azioni "frequentemente" (dal 34% del Giappone al 98% della Malesia) (si veda anche la Tabella 3.2.Web). In Cile, Malesia, Romania, Serbia, Repubblica Slovacca e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), i dirigenti riferiscono la massima frequenza (dall'80% al 98%) in materia del sostegno assicurato alla cooperazione tra i loro insegnanti per lo sviluppo di nuove pratiche didattiche. In Danimarca, Estonia, Giappone, Paesi Bassi e nelle Fiandre (Belgio), oltre la metà dei dirigenti riferisce di svolgere tale attività "mai", "raramente" o "solo a volte". Sarebbe interessante comprendere se in tali Paesi si tratti semplicemente di mancanza di azione da parte dei dirigenti o se è semplicemente non necessario procedervi perché gli insegnanti di tali scuole magari hanno già sviluppato delle proprie culture di co-operazione.

Il rendimento degli studenti dipende dall'esperienza e dalle competenze dei loro insegnanti (Jepsen e Rivkin, 2009; Huang e la Luna, 2008; Biniaminov e Glasman, 1983; Veldman e Brophy, 1974). I dirigenti scolastici possono svolgere un ruolo importante nel garantire che gli insegnanti si assumano la responsabilità di migliorare le proprie abilità didattiche. La Tabella 3.2 e la Figura 3.2 indicano che, in media, la maggioranza dei dirigenti (69%) intraprende tali azioni "frequentemente" (con percentuali che vanno dal 39% in Giappone al 95% in Malesia). Bulgaria (88%), Cile (88%), Malesia (95%), Romania (85%), Serbia (82%), Singapore (84%) e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) (93%) sono tra i Paesi i cui dirigenti spesso agiscono in tal senso. Finlandia (60%), Giappone (61%), Norvegia (53%), Svezia (56%) e Fiandre (Belgio) (59%) sono i Paesi in cui oltre la metà dei dirigenti riferisce di farlo "mai" o "raramente" o "solo a volte".

Molti dirigenti ricordano altresì agli insegnanti l'importanza di assumersi la responsabilità di ciò che i loro studenti apprendono. In media, il 76% dei dirigenti (dal 33% in Giappone al 100% in Malesia) afferma di attuare spesso misure atte a garantire che gli insegnanti si sentano responsabili dei risultati d'apprendimento conseguiti dai loro studenti. In Bulgaria, Cile, Malesia, Polonia, Romania, Singapore e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), oltre il 90% dei dirigenti riferisce di intraprendere tali azioni "frequentemente". Al contrario, più della metà dei dirigenti in Danimarca, Finlandia, Giappone e Norvegia riporta di farlo "raramente" (Tabella 3.2).

Il successo degli studenti cresce quando agli sforzi degli insegnanti si aggiunge il sostegno dei genitori (Jeynes, 2011). I genitori svolgono un ruolo importante nell'esprimere sostegno alla scuola e al successo dei propri figli, a patto che i genitori ricevano informazioni accurate dalla scuola. Talvolta la responsabilità di fornire a genitori o tutori informazioni sulla scuola e sul rendimento degli studenti spetta ai dirigenti scolastici. Come si evince dalla Figura 3.2, si tratta di un compito che i due terzi dei dirigenti scolastici in media riferiscono di svolgere "frequentemente". I cinque Paesi con le maggiori percentuali di dirigenti scolastici che si impegnano in tal compito "raramente" sono: la Croazia (62%), la Danimarca (72%), la Finlandia (75%), la Norvegia (63%) e la Svezia (70%). In questi Paesi, può anche darsi che la scuola non fornisca informazioni ai genitori "molto frequentemente" o, magari, che la responsabilità delle comunicazioni ai genitori spetti ad altri soggetti (agli insegnanti, ad esempio).



Riquadro 3.2. **Attività in cui i dirigenti delle scuole primarie e secondarie superiori si sono impegnati nei 12 mesi precedenti l'indagine**

La Tabella 3.2.a e la Tabella 3.2.b illustrano le percentuali di dirigenti scolastici che dichiarano di impegnarsi "spesso" o "molto spesso" in una serie di attività di leadership nei Paesi che hanno attuato l'indagine TALIS nelle scuole primarie (ISCED 1) o secondarie superiori (ISCED 3).

Per molte delle attività esaminate, i dirigenti scolastici sembrano non differire molto a seconda del grado di istruzione della scuola in cui lavorano. In numerosi casi, ciò può indicare che tali attività siano ritenute importanti dal dirigente sia che lavori in una scuola primaria, secondaria inferiore o secondaria superiore. Ciò nel caso di attività quali il sostegno alla cooperazione tra insegnanti al fine di sviluppare nuove pratiche didattiche o garantire che gli insegnanti si sentano responsabili del grado di apprendimento dei propri studenti.

In alcuni Paesi vi sono, tuttavia, alcune attività che i dirigenti delle scuole elementari tendono ad identificare come parte essenziale del proprio lavoro in misura inferiore rispetto ai colleghi delle scuole secondarie inferiori. È il caso della Norvegia, dove i dirigenti delle scuole primarie tendenzialmente riferiscono molto meno frequentemente di collaborare con gli insegnanti al fine di risolvere problemi disciplinari in classe (48%), contro il 78% dei colleghi delle scuole secondarie inferiori. Per contro, in Polonia, i dirigenti delle scuole primarie tendono maggiormente a riferire di collaborare con i dirigenti di altre scuole (79%) rispetto ai colleghi delle scuole secondarie inferiori (61%).

Si riscontra altresì una certa divergenza tra le pratiche attuate dai dirigenti delle scuole secondarie inferiori e quelli delle scuole secondarie superiori. In Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia e Polonia, è molto meno probabile che i dirigenti delle scuole secondarie superiori riferiscano di collaborare con gli insegnanti per risolvere problemi legati alla disciplina in classe rispetto ai colleghi delle scuole secondarie inferiori. In Messico e Norvegia una percentuale minore di dirigenti delle scuole secondarie superiori dichiara di svolgere sessioni di osservazione in classe (rispettivamente 48% e 6%) rispetto ai colleghi delle scuole secondarie inferiori (rispettivamente 64% e 21%). Nella metà dei Paesi con dati comparabili (Danimarca, Finlandia, Islanda, Messico e Norvegia, in particolare), i dirigenti delle scuole secondarie superiori tendono meno a fornire ai genitori informazioni sulla scuola e sul rendimento degli studenti rispetto ai dirigenti delle scuole secondarie inferiori. I dirigenti delle scuole secondarie superiori in Messico e Norvegia si dichiarano altresì meno propensi a collaborare con i dirigenti di altre scuole (rispettivamente 44% e 56%), rispetto ai colleghi delle scuole secondarie inferiori (rispettivamente 57% e 71%).

Identificare e correggere errori nelle relazioni o nelle procedure amministrative e risolvere problemi relativi all'orario delle lezioni sono due delle molte attività amministrative svolte dai dirigenti scolastici. In media, il 61% afferma di procedere "frequentemente" alla verifica di eventuali errori nelle procedure amministrative scolastiche e nelle relazioni presentate. In media, un po' meno della metà dei dirigenti (47%) afferma di risolvere "spesso" problematiche legate all'orario delle lezioni. In Cile, Finlandia, Malesia, Romania e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), il 74-84% dei dirigenti scolastici dichiara di risolvere "frequentemente" problematiche legate agli orari delle lezioni; mentre nella Repubblica Ceca e in Estonia, Giappone, Lettonia e Inghilterra (Regno Unito), dall'80% al 91% dei dirigenti scolastici dichiara di risolvere tali problematiche "non frequentemente". Entrambe le attività amministrative sono importanti, tuttavia in alcuni Paesi i dirigenti scolastici appaiono molto meno soggetti a tali compiti amministrativi rispetto ad altri. Sarebbe interessante apprendere come e se tali compiti siano anche estesi ad altri membri del personale nei Paesi esaminati.

La collaborazione tra dirigenti di scuole diverse consente loro di imparare gli uni dagli altri e supportarsi a vicenda. I dati TALIS esposti nella Tabella 3.2 forniscono altresì un'indicazione della misura in cui tale collaborazione ha luogo (si veda anche la Tabella 3.2.Web). In media, il 62% dei dirigenti dichiara di collaborare con i dirigenti di altre scuole "frequentemente". Ampie percentuali di dirigenti scolastici in Finlandia (82%), Malesia (89%), Paesi Bassi (86%), Romania (87%) e Serbia (96%) dichiarano di collaborare con i dirigenti di altre scuole "frequentemente". Per contro, percentuali significative di dirigenti scolastici in Brasile (10%), Cile (18%), Israele (8%) e Spagna (9%) dichiarano di aver collaborato "mai" o "raramente" con i colleghi di altre scuole. Il Riquadro 3.2 presenta i dati sulle attività cui i dirigenti delle scuole primarie e secondarie superiori riferiscono di partecipare nei Paesi con dati disponibili.



Un dirigente scolastico efficace stabilisce un clima favorevole all'insegnamento e all'apprendimento e agevola il sostegno della comunità agli sforzi del personale docente. In numerosi Paesi, l'intento di migliorare il rendimento degli studenti ha fatto di una forte dirigenza scolastica la propria priorità (Pont, Nusche e Moorman, 2008; Branch, Hanushek e Rivkin, 2013). La letteratura dedicata alla leadership scolastica è ricca di esempi di modalità con le quali i dirigenti esercitano la propria leadership (si veda, in particolare, il Capitolo 4 in Robinson, Hohepa, Lloyd, 2009), ivi incluse: pianificando gli obiettivi, definendo i programmi scolastici (Grissom, Loeb e Master, 2013) e il relativo piano di sviluppo professionale (OECD, 2013); collaborando con gli insegnanti per risolvere problematiche di disciplina in classe (MacNeil e Prater, 1999); osservando le sessioni di didattica (Veenman, Visser e Wijkamp, 1998); incoraggiando gli insegnanti ad assumersi la responsabilità di migliorare il proprio insegnamento e l'apprendimento degli studenti; e fornendo a genitori o tutori informazioni sulla scuola e sui risultati conseguiti dagli studenti (Jeynes, 2011).

Pianificare gli obiettivi e i programmi scolastici e lo sviluppo professionale

In virtù della maggiore disponibilità di dati, i dirigenti scolastici nel corso dell'ultimo quarto di secolo, ne hanno fatto un uso sempre maggiore nell'ambito dei processi decisionali, favorendo, così, scelte "ben informate" non più basate unicamente sulle proprie conoscenze. Tale transizione è stata accompagnata da crescenti richieste di *accountability* (Vanhoof et al., 2014). Oggi, più che mai, i dirigenti scolastici sono responsabili dello sviluppo di obiettivi e programmi educativi della scuola e dell'utilizzo dei risultati della valutazione e del rendimento degli studenti per definire e sviluppare tali obiettivi e programmi.

I dati sulla partecipazione dei dirigenti alle attività legate ai piani di sviluppo scolastico sono riportati nella Tabella 3.3 e nella Figura 3.3. Nei Paesi TALIS, circa 9 dirigenti scolastici su 10, in media, riferiscono di utilizzare i risultati delle valutazioni e del rendimento degli studenti (incluse le valutazioni nazionali o internazionali) per sviluppare gli obiettivi e i programmi educativi delle loro scuole. Le percentuali di dirigenti scolastici che hanno riferito di utilizzare tali risultati per sviluppare obiettivi e programmi educativi delle proprie scuole sono "minime" in Croazia (75%), Finlandia (74%) e Fiandre (Belgio) (58%) e "quasi tutti" in Malesia (99%), Norvegia (98%), Singapore (99%), Alberta (Canada) (97%) e Inghilterra (Regno Unito) (99%). Sarebbe interessante apprendere se le scelte dei dirigenti scolastici negli ultimi cinque siano state di fatto influenzate da una politica nazionale ad hoc.

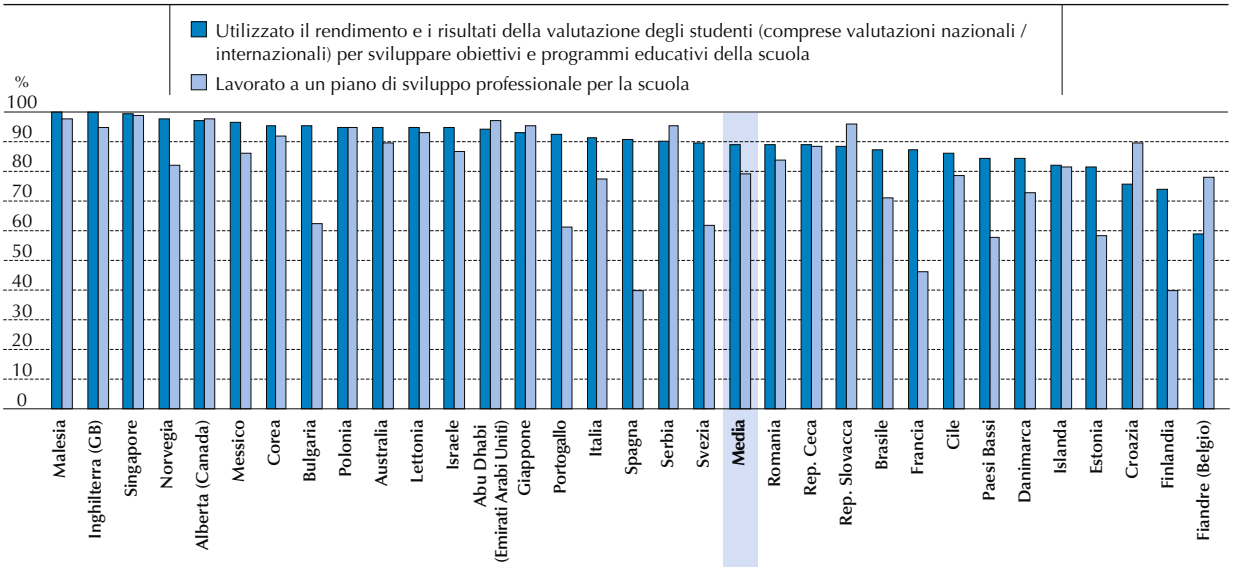
Oltre allo sviluppo degli obiettivi e dei programmi scolastici, i dirigenti sono sempre più responsabili per la predisposizione dei piani di sviluppo professionali delle loro rispettive scuole. Sebbene tale piano costituisca un aspetto importante del loro incarico, in media la percentuale dei dirigenti che lavora a tali piani è più bassa di circa 10 punti percentuali (79%) rispetto alla percentuale media di dirigenti che riferiscono di utilizzare i risultati del rendimento e delle loro valutazioni degli studenti per definire e sviluppare obiettivi e programmi educativi nelle proprie scuole. La Figura 3.3 indica che si rileva una situazione simile nella maggior parte dei Paesi. La percentuale di dirigenti che riferiscono di lavorare a un piano di sviluppo professionale per la loro scuola è la più bassa in Finlandia e Spagna (40%), mentre riguarda quasi la totalità dei dirigenti in Malesia (97%), Singapore (99%), Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) (97%) e Alberta (Canada) (98%). Il Riquadro 3.3 presenta le attività riferite dai dirigenti in relazione ai piani di sviluppo scolastico nelle scuole primarie e di secondaria superiore per i Paesi con dati disponibili.



■ Figura 3.3 ■

Partecipazione dei dirigenti scolastici a un piano di sviluppo della scuola

Percentuale di dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria inferiore che riferiscono di essersi impegnati nelle seguenti attività relative a un piano di sviluppo scolastico nei 12 mesi precedenti l'indagine



I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla percentuale di dirigenti che hanno utilizzato il rendimento degli studenti e i risultati delle valutazioni degli studenti (comprese valutazioni nazionali/internazionali) per sviluppare obiettivi e programmi educativi della scuola.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 3.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041269

Riquadro 3.3. Attività connesse ai piani di sviluppo della scuola nelle scuole primarie e scuole secondarie superiori

Le Tabelle 3.3.a e 3.3.b mostrano le percentuali di dirigenti scolastici nelle scuole primarie (ISCED 1) e secondarie superiori (ISCED 3) che riferiscono di impegnarsi in attività connesse a piani di sviluppo dei loro istituti nei 12 mesi precedenti.

In Finlandia i dirigenti delle scuole primarie che riferiscono di lavorare a piani di sviluppo professionale per le proprie scuole e di utilizzare i risultati delle valutazioni e del rendimento degli studenti per sviluppare obiettivi e programmi educativi rappresentano percentuali inferiori (rispettivamente 32% e 56%) rispetto agli altri Paesi per i quali siano disponibili dati sull'istruzione primaria (rispettivamente, media complessiva del 74% e 82%). Rispetto alla media, inoltre, in Danimarca e nelle Fiandre (Belgio) i dirigenti delle scuole primarie tendono meno a riferire di utilizzare i risultati delle valutazioni e del rendimento degli studenti per sviluppare gli obiettivi e i programmi di formazione delle loro scuole (rispettivamente 75% e 74%). Per contro, in Messico, Norvegia e Polonia quasi tutti i dirigenti delle scuole primarie riferiscono di farlo.

Come nel caso di altri livelli, in Finlandia i dirigenti delle scuole secondarie superiori che riferiscono di lavorare a un piano di sviluppo professionale costituiscono una percentuale inferiore rispetto ai dirigenti degli altri Paesi per i quali tali dati siano disponibili (54% contro 84%). Tuttavia, in Finlandia tale percentuale è maggiore per i dirigenti delle scuole secondarie superiori rispetto ai dirigenti delle scuole secondarie inferiori. Sebbene tutti o quasi tutti i dirigenti delle scuole secondarie superiori in Norvegia e Singapore riferiscano di utilizzare i risultati delle valutazioni e del rendimento degli studenti per sviluppare obiettivi e programmi didattici delle scuole, in Danimarca (78%), Finlandia (76%) e Islanda (79%) riferiscono di farlo in percentuali leggermente inferiori alla media (89%).



Condivisione delle responsabilità

In virtù della propria complessità, si riconosce sempre di più che le attività portate avanti dall'istituto scolastico e, in particolare, dai dirigenti scolastici richiedono una più ampia condivisione delle responsabilità. Alla luce delle sempre maggiori incombenze che gravano sul lavoro dei dirigenti scolastici e delle sempre maggiori richieste che sono tenuti a soddisfare, sarebbe saggio se essi procedessero a una condivisione del proprio lavoro sia all'interno sia all'esterno della scuola (Schleicher, 2012).

Il Capitolo 2 analizza le questioni legate all'autonomia scolastica, partendo dall'osservazione delle percentuali di insegnanti i cui dirigenti scolastici riferiscono che un grado elevato di responsabilità per specifiche attività è esercitato al livello delle scuole (Tabella 2.24). Il Capitolo esamina la situazione dei dirigenti scolastici che gestiscono notevoli livelli di responsabilità in termini di: nomina, assunzione, sospensione e licenziamento degli insegnanti; allocazione delle risorse scolastiche; ammissione degli studenti; definizione di politiche per la disciplina degli studenti e per la loro valutazione; determinazione dell'offerta formativa della scuola, nonché dei contenuti e delle risorse didattiche. La Tabella 3.4 illustra le percentuali di dirigenti che, per tali compiti, esercitano un notevole grado di responsabilità e riferiscono altresì di condividere le proprie responsabilità. La condivisione della responsabilità riportata dai dirigenti scolastici nella gestione dei vari compiti implica che un ruolo attivo è svolto, nel processo decisionale, dal dirigente e dagli altri membri di staff della scuola, nonché dagli insegnanti che non fanno parte di tale staff, dal consiglio di istituto o da un'autorità locale o nazionale preposta.

I dati rivelano una notevole variabilità, tra Paesi, della misura in cui i dirigenti condividono le responsabilità relative a vari compiti (Tabella 3.4). Ad esempio, in Croazia, Danimarca e Paesi Bassi la percentuale di dirigenti che riferiscono di condividere la responsabilità relativa alla nomina degli insegnanti è pari, come minimo, al 75%, e per Bulgaria, Francia, Giappone, Corea, Malesia e Messico, al massimo al 20% (poiché la media complessiva è 39%). Oltre la metà dei dirigenti in Croazia, Danimarca, Olanda, Serbia e Inghilterra (Regno Unito) riferisce di condividere le responsabilità di licenziare o sospendere insegnanti. Tuttavia, in numerosi Paesi (Bulgaria, Repubblica Ceca, Francia, Giappone, Corea, Malesia, Messico, Polonia, Spagna e Svezia), non più del 20% dei dirigenti riferisce di condividere tale responsabilità (la media complessiva è del 29%). Un numero inferiore di dirigenti riferiscono, invece, di condividere le responsabilità inerenti alla determinazione di stipendi e tabelle salariali degli insegnanti (14% in media) o dei loro incrementi retributivi (18% in media). In soli due Paesi (Lettonia e Inghilterra [Regno Unito]) più della metà dei dirigenti dichiara di condividere le responsabilità inerenti alla determinazione di stipendi e tabelle salariali degli insegnanti. Allo stesso modo, soltanto in Estonia, Lettonia e Inghilterra (Regno Unito) più della metà dei dirigenti condivide le responsabilità relative alla determinazione di aumenti di stipendio per gli insegnanti.

In media, circa la metà dei dirigenti (47%) riferisce di condividere responsabilità nelle decisioni relative alla distribuzione degli stanziamenti finanziari all'interno del bilancio dell'istituto. In alcuni Paesi, tuttavia, meno di 1 dirigente su 4 riferisce tale condivisione (Cile, Corea, Messico, Romania e Abu Dhabi [Emirati Arabi Uniti]); per contro, oltre tre quarti dei dirigenti riferiscono tale condivisione in Danimarca e Lettonia.

Complessivamente, un numero maggiore di dirigenti segnala la condivisione di responsabilità inerenti alla gestione delle politiche e procedure dell'istituto relative alla disciplina degli studenti (61% in media) e delle politiche per la valutazione degli studenti (52% in media). In Danimarca e Singapore, l'80% o più dei dirigenti riferisce di condividere le responsabilità di definizione delle politiche e delle procedure disciplinari studentesche; per contro meno della metà dei dirigenti riferisce tale condivisione in Paesi quali Cile, Giappone, Corea, Malesia, Messico, Svezia e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti). Anche in tal caso, in Danimarca e Singapore oltre l'80% dei dirigenti riferisce di condividere la responsabilità di definizione delle politiche di valutazione degli studenti. Tuttavia, in Corea, Malesia e Spagna, meno del 30% afferma che tale responsabilità sia condivisa con gli altri.

Sono numerosi i dirigenti scolastici che riferiscono di condividere le responsabilità legate alla selezione del materiale didattico (45%), dei corsi specifici dell'offerta formativa (52%) e del relativo contenuto (35%). In Danimarca e nei Paesi Bassi almeno 8 dirigenti su 10 riferiscono di condividere responsabilità relative alla selezione dei corsi offerti dalle loro scuole, considerando che meno di un quarto dei loro omologhi in Croazia, Giappone e Corea riferisce di condividere tale responsabilità. Nella Repubblica Ceca e nella Repubblica Slovacca, il 70% o più dei dirigenti riferisce di condividere la responsabilità relativa alla selezione del contenuto dei corsi, contro meno del 10% delle loro controparti in Francia, Malesia e nelle Fiandre (Belgio).



La misura in cui specifiche responsabilità sono condivise varia probabilmente in relazione sia ai contesti nei quali operano i dirigenti scolastici sia alle loro personali propensioni in materia di distribuzione delle proprie responsabilità. Come sottolineato nel Capitolo 2, le scuole possono godere di autonomia in alcune aree, ma non necessariamente in altre. Ad esempio, in alcuni contesti gli insegnanti possono essere nominati dai dirigenti scolastici, ma i loro stipendi e gli eventuali aumenti retributivi possono essere stabiliti da contratti collettivi negoziati al di fuori del contesto scolastico in cui lavorano.

Infine, oltre un terzo dei dirigenti riferisce di condividere responsabilità circa l'accettazione delle iscrizioni nelle loro scuole (37%). Ciò è particolarmente diffuso in Olanda, dove oltre l'80% dei dirigenti riferisce tale pratica, diversamente da quanto riferito in Giappone, Corea, Malesia, Polonia e Svezia (soltanto 20%).

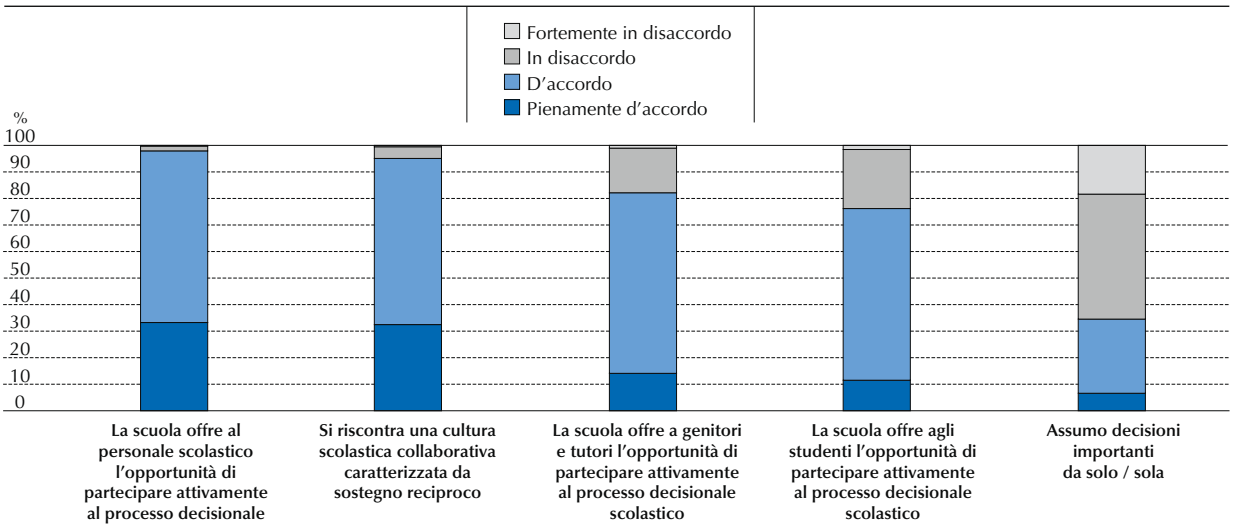
Cultura scolastica collaborativa a livello di processo decisionale: leadership distribuita

Oltre ad analizzare i compiti che un dirigente scolastico può condividere o meno con i colleghi, l'edizione TALIS 2013 ha anche rivolto ai dirigenti domande circa l'eventuale presenza, nelle loro scuole, di una cultura collaborativa a livello di processo decisionale. Ove il processo decisionale della scuola non coinvolga unicamente il dirigente, bensì anche altri soggetti che formalmente nella scuola non svolgano ruoli di dirigenza, ivi inclusi lo staff di dirigenza, vicario e insegnanti stessi, si potrà parlare di "*leadership condivisa*" o di "*processo decisionale condiviso*" (si veda, ad esempio, Harris, 2008; Harris, 2012; Leithwood, Mascall e Strauss, 2009; Smylie et al., 2007). La Figura 3.4 illustra la distribuzione delle risposte a cinque voci tematiche riguardanti il processo decisionale e la cultura collaborativa (alcune delle quali costituiscono l'indice di leadership distribuita) nelle scuole. Come illustrato nella Figura 3.4, in media in tutti i Paesi TALIS la stragrande maggioranza dei dirigenti (oltre nove su dieci) concorda sulla presenza, nelle rispettive scuole, di una cultura scolastica collaborativa (caratterizzata da sostegno reciproco) o dell'opportunità di partecipazione al processo decisionale. A riguardo, solo un terzo circa dei dirigenti riferisce di adottare decisioni importanti da soli. Ciò indicherebbe che nei Paesi TALIS, secondo i dirigenti scolastici, la maggior parte delle scuole gode di un certo livello di leadership distribuita nel processo decisionale. Il Riquadro 3.4 fornisce i dettagli degli elementi che i dirigenti hanno fornito rispondendo in merito al processo decisionale nelle loro scuole e descrive altresì l'indice costruito da tali elementi.

■ Figura 3.4 ■

Scuola: processo decisionale e cultura collaborativa

Percentuale di dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria inferiore che dichiarano di essere "fortemente in disaccordo", "in disaccordo", "d'accordo", "pienamente d'accordo" con la seguente affermazione relativamente alla loro scuola



Le voci sono classificate in ordine decrescente, in base alla percentuale di dirigenti che dichiarano di essere "in disaccordo" o "fortemente in disaccordo" con la seguente affermazione relativamente alla loro scuola.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 3.35.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041288



Riquadro 3.4. **Descrizione dell'indice di leadership distribuita del dirigente scolastico**

Per misurare il grado di distribuzione della leadership, l'indagine TALIS ha chiesto ai dirigenti scolastici di dichiarare quanto siano in accordo o in disaccordo con tali affermazioni relative alle responsabilità decisionali nelle loro scuole:

- La scuola offre al personale scolastico l'opportunità di partecipare attivamente al processo decisionale scolastico.
- La scuola offre a genitori e tutori l'opportunità di partecipare attivamente al processo decisionale scolastico.
- La scuola offre agli studenti l'opportunità di partecipare attivamente al processo decisionale scolastico.

Per maggiori dettagli sulla costruzione e validazione di questo indice, si veda l'Allegato B.

Sono esplorate le correlazioni tra le caratteristiche del dirigente e della scuola e la leadership distribuita attuata dal dirigente (rispettivamente, Tabelle 3.5 e 3.6), sebbene non risultino correlazioni coerenti e significative nei Paesi (Riquadro 3.5 per una descrizione dell'analisi della regressione lineare multipla utilizzata per esaminare le correlazioni in questo Capitolo). Tuttavia, sono state rilevate correlazioni coerenti tra leadership distribuita e clima scolastico. In 23 Paesi, i dirigenti scolastici riferiscono di condividere maggiormente la leadership scolastica ove lavorino in scuole dal clima scolastico positivo caratterizzato da rispetto reciproco, apertura e condivisione tra colleghi (Tabella 3.7). Sarebbe, quindi, logico immaginare che la condivisione del processo decisionale possa essere più agevole in un clima del genere o, piuttosto, che la condivisione del processo decisionale possa contribuire a sviluppare un tale clima scolastico. (I dati TALIS non ci consentono di trarre conclusioni circa la direzione della correlazione.) Inoltre, i dirigenti scolastici che riferiscono maggiori livelli di leadership distribuita tendono altresì a riferire maggiore soddisfazione professionale in poco più della metà (17) dei Paesi TALIS (Tabella 3.19). Se i Governi – e i dirigenti scolastici stessi – sono interessati a garantire una maggiore soddisfazione professionale, tale correlazione potrebbe costituire un'altra motivazione per incoraggiare una maggiore distribuzione della leadership nelle scuole.

Riquadro 3.5. **Descrizione delle analisi di regressione lineare multipla nell'indagine TALIS**

In questo capitolo è stata effettuata un'analisi di regressione lineare multipla per determinare la misura in cui vari fattori (variabili indipendenti) contribuiscono alla leadership didattica o alla leadership distribuita (variabili dipendenti). La tecnica fornisce una migliore comprensione di come il valore della variabile dipendente cambi al variare di una qualsiasi delle variabili indipendenti (mentre tutte le altre variabili indipendenti rimangono costanti).

Un coefficiente di regressione rappresenta la variazione nella variabile dipendente associata a una variazione nella variabile predittiva, tenendo costanti tutte le altre variabili. Ad esempio, se il coefficiente di regressione per una variabile dipendente (ad esempio, il voto a un test) è 0,5, ciò significa che una variazione pari a uno (1.0) in una variabile indipendente (ad esempio, ore di studio) è associata a un cambiamento di 0,5. Se, rispetto al tempo dedicato allo studio, i due studenti differissero nei termini di un'ora, si potrebbe prevedere che i voti rispettivamente conseguiti dagli studenti al test differirebbero di (1) (0,5) = 0,5. Se, invece, il loro tempo di studio differisse di 30 minuti, si potrebbe prevedere che i voti degli studenti differirebbero di (0,5) (0,5) = 0,25.

Nell'interpretazione dei coefficienti di regressione multipla, è importante tenere a mente che ciascun coefficiente è influenzato dalle altre variabili indipendenti presenti nel modello di regressione. L'influenza dipende dalla misura in cui le variabili predittive sono correlate. Pertanto, ciascun coefficiente di regressione non spiega l'effetto totale delle variabili indipendenti sulle variabili dipendenti. Piuttosto, ciascun coefficiente rappresenta l'ulteriore effetto dell'aggiunta di tale variabile al modello, se si è già tenuto conto degli effetti di tutte le altre variabili nel modello.

I lettori dovrebbero tenere a mente che non sono stati effettuati adeguamenti per correggere le analisi multiple, aumentando la probabilità che una data correlazione sia considerata significativa per puro caso. È altresì importante notare che, poiché in queste analisi sono stati utilizzati dati di indagini di tipo trasversale (*cross-sectional*) non è possibile trarre alcuna conclusione a livello causale. La prospettiva adottata – vale a dire la scelta delle variabili indipendenti e dipendenti – è interamente basata su considerazioni teoriche. Per maggiori dettagli su tali analisi, nonché sulle variabili di controllo ivi utilizzate, si veda l'Allegato B.



I dati TALIS servono a confermare ciò che è già noto: il lavoro del dirigente scolastico comprende una vasta gamma di complessi compiti e responsabilità. In sede di confronto dei dati TALIS tra Paesi, il grado della partecipazione in varie attività amministrative e di leadership dei dirigenti scolastici appare differire in misura significativa, sia per scelta, circostanza o autorità. Tuttavia, la maggioranza dei dirigenti in tutti i Paesi lavora per sviluppare gli obiettivi formativi delle proprie scuole e relativi programmi e in alcuni Paesi il numero di tali dirigenti è pressoché pari al 100%. Un numero inferiore – ma tuttora considerevole in molti Paesi – si adopera per formulare un piano di sviluppo professionale della scuola. In entrambi i compiti, i dirigenti sono coadiuvati dalla crescente disponibilità di dati sul rendimento degli studenti e sulle relative valutazioni. Infine, la misura in cui i dirigenti condividono la responsabilità a livello di attività o processo decisionale varia anche in base al Paese, nonché alla natura dei compiti o delle decisioni specifiche. I dati TALIS in tale area forniscono altresì un profilo interessante della professione dei dirigenti scolastici e potrebbero essere utilizzati per sostenere lo sviluppo di standard professionali, nonché per identificare i tipi di formazione iniziale o di sviluppo professionale che potrebbero essere richiesti per tale ruolo.

CHI SONO I DIRIGENTI SCOLASTICI OGGI?

Come precedentemente illustrato, i dati TALIS confermano le ampie responsabilità dei dirigenti scolastici ricadenti in numerose aree. Tali responsabilità includono: pianificazione e gestione delle risorse umane, rispetto delle normative, attività di reporting, gestione finanziaria, definizione degli obiettivi e pianificazione dei programmi scolastici, preparazione del piano orario, sviluppo di attività curriculari e didattiche, sessioni di osservazione in aula, valutazione degli studenti, tutoraggio degli insegnanti, incoraggiamento dello sviluppo professionale degli insegnanti e simili. I dati TALIS inoltre contribuiscono a rispondere a domande importanti circa i dirigenti scolastici di oggi: chi sono gli individui che si assumono la responsabilità di una così vasta e significativa gamma di responsabilità? Quale preparazione ed esperienza formale hanno ricevuto ai fini di tali responsabilità? Cosa fanno per accrescere o sviluppare la loro pratica professionale? Apprendendo di più su background, competenze ed esperienza dei dirigenti scolastici ed esaminando i compiti a loro richiesti, i Paesi potranno meglio identificare l'eventuale presenza di lacune in termini di competenze o esperienza.

Età e genere dei dirigenti scolastici

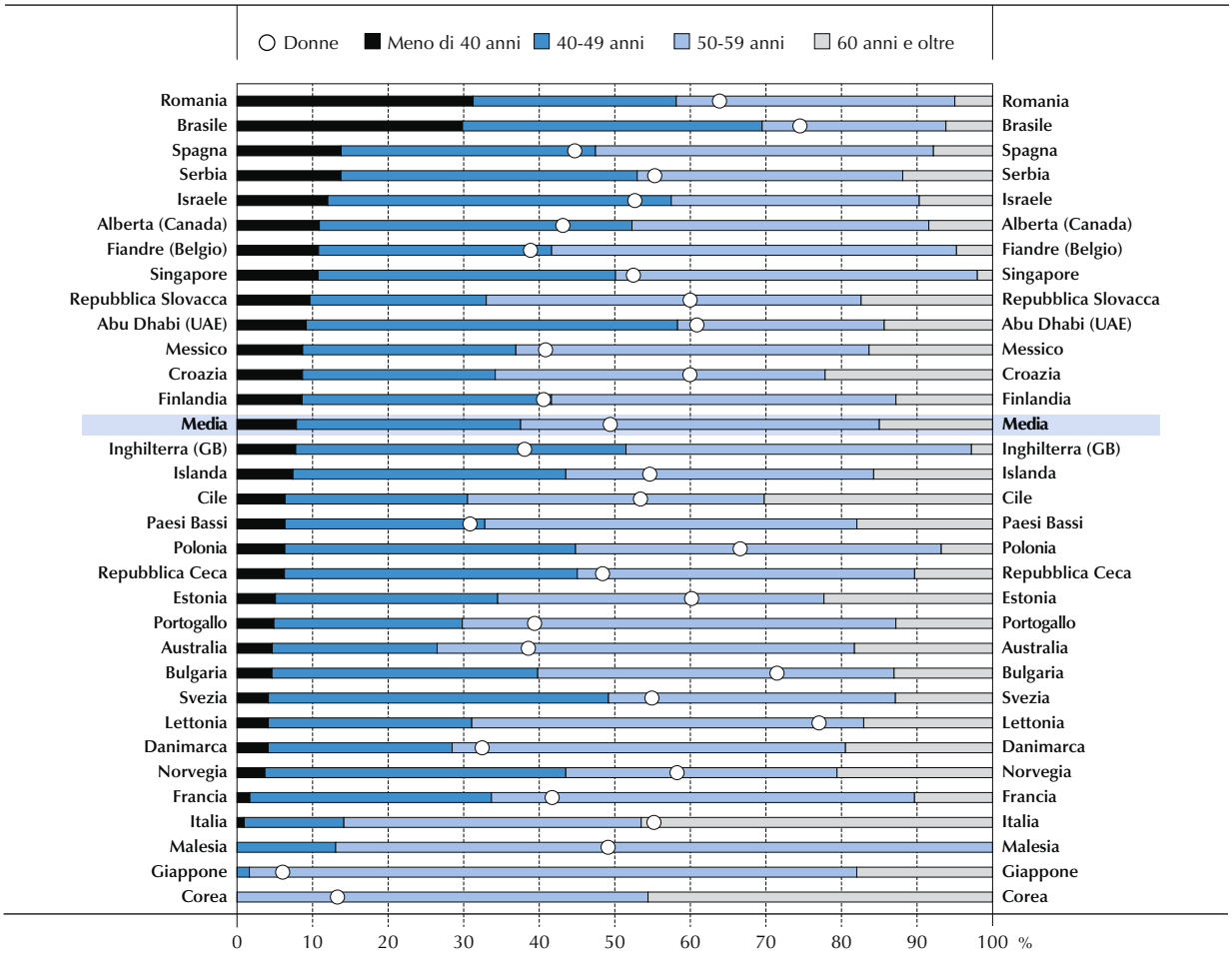
Il tipico dirigente scolastico nell'istruzione secondaria inferiore nei Paesi che partecipano all'indagine TALIS 2013 ha circa 50 anni (Tabella 3.8). Poiché i dirigenti sono spesso reclutati tra le fila degli insegnanti, non sorprende che la percentuale di dirigenti di età inferiore ai 40 anni sia modesta, con alcune eccezioni. Come mostrato nella Figura 3.5, in Brasile e Romania, ad esempio, circa il 30% dei dirigenti scolastici ha meno di 40 anni. In Italia e Corea, circa la metà dei dirigenti scolastici ha 60 anni o più.



■ Figura 3.5 ■

Distribuzione dei dirigenti scolastici per genere ed età

Percentuale di dirigenti scolastici di genere femminile nell'istruzione secondaria inferiore e relativa età



I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla percentuale di dirigenti scolastici di età inferiore ai 40 anni.
Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 3.8.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041307

Come rilevato dall'indagine TALIS 2008, la distribuzione per genere dei dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria inferiore differisce dalla distribuzione, per genere, degli insegnanti. In tutti i Paesi TALIS eccetto il Giappone, più della metà degli insegnanti che insegnano in scuole secondarie di primo grado è costituita da donne (Capitolo 2). In media, il 68% degli insegnanti è costituito da donne (vedi Tabella 2.1). La percentuale di donne dirigenti è generalmente più bassa: nei Paesi TALIS il 49% dei dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria inferiore è di genere femminile, sebbene il rapporto uomini/donne rientri tra 40/60 e 60/40. Si rilevano alcune eccezioni. In Brasile, Bulgaria e Lettonia, le posizioni di dirigente scolastico sono occupate prevalentemente da donne (rispettivamente 75%, 71% e 77%), mentre in Giappone e Corea predominano gli uomini (rispettivamente 94% e 87%). Il Riquadro 3.6 fornisce dati sulla distribuzione per genere e per età di dirigenti scolastici nell'istruzione primaria e secondaria superiore per i Paesi con i dati disponibili su tali categorie.

Il Riquadro 3.7 analizza i dati sul genere e sull'età dei dirigenti scolastici per quei Paesi che hanno partecipato alle edizioni TALIS 2008 e TALIS 2013.



Riquadro 3.6. Distribuzione per genere ed età dei dirigenti scolastici nell'istruzione primaria e secondaria superiore

Le Tabelle 3.8.a e 3.8.b rivelano che le percentuali di dirigenti scolastici di genere maschile e femminile nell'istruzione primaria (ISCED 1) e secondaria superiore (ISCED 3) sono simili ai loro colleghi delle scuole secondarie inferiori. In tutti i Paesi con dati disponibili per l'istruzione sia primaria sia secondaria inferiore, si rilevano percentuali più elevate di dirigenti scolastici di genere femminile nelle scuole primarie rispetto alle scuole secondarie inferiori. La differenza è particolarmente rilevante nelle Fiandre (Belgio), dove più della metà (59%) dei dirigenti delle scuole primarie sono donne, rispetto al 39% delle scuole secondarie inferiori.

In Danimarca, una percentuale leggermente superiore di dirigenti delle scuole secondarie superiori è costituita da donne (46%) rispetto ai loro omologhi (32%) nelle scuole primarie (37%) e secondarie inferiori. In Norvegia e Polonia, si rileva un numero inferiore di donne dirigenti nelle scuole secondarie superiori rispetto alle scuole primarie e secondarie inferiori (tuttavia, in Polonia la percentuale di donne dirigenti a entrambi i livelli scolastici è relativamente elevata).

In Islanda, Italia e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), si registra una maggiore percentuale di dirigenti scolastici femminili nelle scuole secondarie inferiori rispetto alle scuole secondarie superiori.

L'età media dei dirigenti scolastici tende ad essere simile per tutti e tre i livelli di istruzione. La differenza maggiore è rilevata in Messico, dove i dirigenti tendono a essere più giovani in media nelle scuole primarie (45 anni) e secondarie superiori (46 anni) rispetto alle scuole secondarie inferiori (52 anni).

Riquadro 3.7. Analisi comparativa della distribuzione dei dirigenti scolastici per genere ed età, TALIS 2008 e TALIS 2013

La Tabella 3.8.c mette a confronto la distribuzione per genere e per età dei dirigenti scolastici delle scuole secondarie di primo grado nei Paesi che hanno partecipato sia all'edizione TALIS 2008 sia all'edizione TALIS 2013. Complessivamente, la percentuale media di dirigenti scolastici donne raggiunge il 50% nel 2013 (rispetto al 47% nel 2008). Si rilevano, tuttavia, alcune notevoli differenze di genere tra i Paesi interessati. In Corea, la percentuale di dirigenti scolastici donne è relativamente modesta (13%), mentre in Brasile e Bulgaria la percentuale è relativamente notevole (75% e 71%). In tutti e tre i Paesi, infine, si riscontrano piccoli mutamenti tra il 2008 e il 2013.

In confronto agli altri Paesi per i quali siano disponibili dati, elevate percentuali di dirigenti scolastici in Italia (47%) e Corea (46%) hanno 60 anni di età o oltre e rivelano, rispettivamente, un aumento di 12 e di 10 punti percentuali, rispetto al 2008. Sebbene leggermente inferiore nel 2013 rispetto al 2008, la percentuale di dirigenti scolastici di età inferiore ai 40 anni rimane elevata in Brasile (30%).

Formazione dei dirigenti scolastici

Così come le conoscenze e le competenze che gli studenti ottengono dalla loro scolarizzazione sono influenzate dalla qualità della preparazione e dal comportamento professionale degli insegnanti, la qualità delle scuole di un Paese si basa fortemente sulla preparazione e sul comportamento professionale dei dirigenti scolastici. Branch, Hanushek e Rivkin (2013) sostengono che, poiché i dirigenti scolastici impattano sui risultati conseguiti da tutti gli studenti di una scuola, migliorare la qualità della leadership scolastica è più importante che migliorare la qualità della pratica di un singolo insegnante.

Data la complessità della posizione e il fatto che la maggior parte dei dirigenti scolastici solitamente iniziano la loro carriera come insegnanti, non sorprende che la maggioranza (92% in media) dei dirigenti abbiano ricevuto istruzione formale a livello ISCED 5A (Tabella 3.9). (Il livello ISCED 5A include tipicamente diplomi di laurea di primo livello e di secondo livello conseguiti presso università o istituti equipollenti (si veda il Capitolo 2 per una descrizione dei livelli ISCED). In Cile (25%), Croazia (18%), Francia (13%) e nelle Fiandre (Belgio) (40%), si rilevano percentuali relativamente elevate di dirigenti scolastici il cui massimo grado di istruzione corrisponde al livello ISCED 5B. In genere, tali tipi di programmi si caratterizzano per un orientamento più pratico e hanno durata inferiore ai programmi di livello ISCED 5A.



Il Riquadro 3.8 descrive l'istruzione formale conseguito dai dirigenti scolastici della scuola primaria e secondaria superiore nei Paesi con dati disponibili. Il Riquadro 3.9 mette a confronto i dati sulla formazione dei dirigenti nel 2008 e 2013 per i Paesi che hanno partecipato ad entrambi i cicli TALIS.

Riquadro 3.8. **Istruzione formale conseguita dai dirigenti scolastici della scuola primaria e secondaria superiore**

Il livello di istruzione conseguito dei dirigenti scolastici della scuola primaria (ISCED 1) e secondaria superiore (ISCED 3) è simile a quello dei loro colleghi della scuola secondaria di primo grado, con alcune differenze degne di nota (si vedano le Tabelle 3.9.a e 3.9.b). Nelle Fiandre (Belgio), il 10% dei dirigenti scolastici nell'istruzione primaria ha conseguito il livello ISCED 5A e il 90% ha conseguito il livello ISCED 5B, rispetto al 59% e 40%, rispettivamente, nell'istruzione secondaria inferiore. In Messico, il 14% dei dirigenti nell'istruzione primaria ha conseguito livelli di studi inferiori al grado ISCED 5 rispetto all'1% nell'istruzione secondaria inferiore.

In Finlandia, l'11% dei dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria superiore riferisce di aver conseguito un livello di istruzione ISCED 6[2], mentre la percentuale è inferiore (5%) nell'istruzione secondaria inferiore.

Riquadro 3.9. **Grado di istruzione conseguito dai dirigenti scolastici in TALIS 2008 e TALIS 2013**

La Tabella 3.9.c illustra dati che mettono a confronto la formazione dei dirigenti scolastici rispettivamente nel 2008 e nel 2013. Nel complesso, si riscontrano situazioni simili tra i Paesi che hanno partecipato ad entrambi i cicli, seppur con alcune notevoli differenze. In Australia, Islanda e Spagna, le percentuali di dirigenti scolastici di livello ISCED 5A sono notevolmente più elevate nel 2013 rispetto al 2008. In Italia e in Portogallo, le percentuali di dirigenti scolastici di livello ISCED 5A sono notevolmente inferiori, principalmente in conseguenza delle maggiori percentuali di dirigenti che riferiscono di aver conseguito ISCED 6[3] come livello di istruzione più elevato.

Oltre ad esaminare il livello di istruzione conseguito dai dirigenti scolastici, l'edizione TALIS 2013 ha analizzato la natura dell'istruzione formale conseguita dai dirigenti scolastici, ponendo quesiti anche in merito alla partecipazione a programmi o corsi di amministrazione scolastica o di formazione per dirigenti scolastici, nonché programmi o corsi di formazione all'insegnamento, e formazione o corsi in materia di leadership didattica (Tabella 3.10). Sebbene si possa supporre che la preparazione dei dirigenti scolastici includa, in genere, tali tipi di programmi o corsi, uno dei risultati più sorprendenti (Figura 3.6) sta nell'elevata percentuale di dirigenti scolastici che, in alcuni i Paesi, riferisce che la propria formazione era priva di tali esperienze[3].

Osservando la partecipazione a programmi o corsi di amministrazione scolastica, nei Paesi TALIS in media un quarto dei dirigenti scolastici ha riferito di aver intrapreso tale preparazione prima di assumere la posizione dirigenziale, il 37% dopo essere stato nominato a tale incarico, e il 22% prima di assumere la posizione per proseguire anche dopo. Tuttavia, in Croazia e Serbia, almeno la metà dei dirigenti scolastici dichiara di non aver mai preso parte ad un programma o corso di amministrazione scolastica o di formazione per dirigenti scolastici.

I dati riportati nella Tabella 3.10 indicano che la preparazione tipica dei dirigenti scolastici comprende la partecipazione a un programma di formazione all'insegnamento. Per la maggior parte dei dirigenti scolastici, la partecipazione a tali programmi ha luogo prima dell'assunzione della posizione dirigenziale. Una percentuale rilevante di individui intraprende una certa preparazione formale come insegnante dopo aver assunto la posizione di dirigente (8%) o cumulativamente prima e dopo aver assunto tale posizione (18%). Tuttavia, il 32% dei dirigenti della Repubblica Ceca e il 45% dei dirigenti del Portogallo riferiscono di non aver mai partecipato a programmi o corsi di preparazione all'insegnamento.

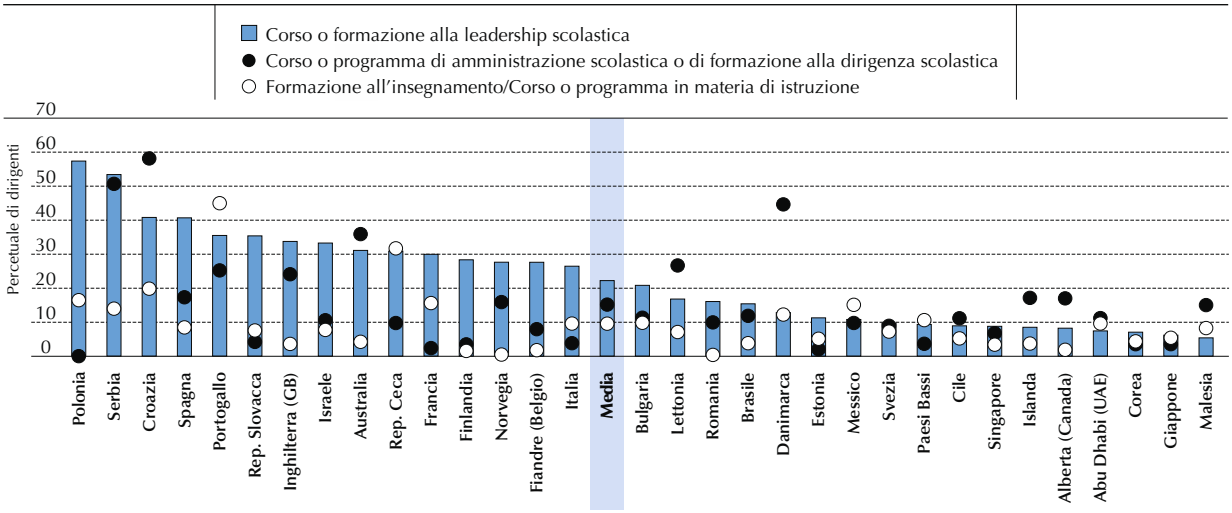
Parimenti, la formazione dei dirigenti scolastici generalmente include un percorso di preparazione in materia di leadership didattica. In media, il 24% dei dirigenti riferisce di aver intrapreso tale formazione prima di assumere la posizione dirigenziale, il 31% dopo aver assunto l'incarico dirigenziale, e il 23% di aver intrapreso tale preparazione prima di assumere la posizione dirigenziale e di averla portata avanti anche successivamente. Tuttavia, più della metà dei dirigenti in Polonia e Serbia riferiscono di non aver mai ricevuto tale formazione e/o preparazione.



■ Figura 3.6 ■

Elementi non inclusi nell'istruzione formale dei dirigenti scolastici

Percentuale di dirigenti scolastici di scuole secondarie inferiori che riferiscono l'assenza dei seguenti elementi nella loro istruzione formale



I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla percentuale di dirigenti scolastici per i quali formazione o corsi di leadership didattica non erano inclusi nella loro istruzione formale.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 3.10.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041326

Il Riquadro 3.10 raccoglie i dati sugli elementi rientranti nell'educazione formale di dirigenti scolastici nella scuola primaria e secondaria superiore per i Paesi con dati disponibili.

Riquadro 3.10. Elementi inclusi nell'istruzione formale dei dirigenti scolastici nella scuola primaria e secondaria superiore

Le Tabelle 3.10.a e 3.10.b contengono dati sulla formazione dei dirigenti scolastici nella scuola primaria (ISCED 1) e secondaria superiore (ISCED 3), rispettivamente. In media, solo l'8% dei dirigenti scolastici nell'istruzione primaria non ha mai ricevuto formazione all'insegnamento di qualsiasi genere. Tuttavia, la media è distorta da Danimarca e Polonia, ove il 13% e 23% di dirigenti scolastici nell'istruzione primaria, rispettivamente, non ha mai intrapreso alcun tipo di formazione all'insegnamento. Oltre un terzo (36%) dei dirigenti scolastici in Danimarca ha inoltre riferito che programmi o corsi in materia di amministrazione scolastica o formazione per dirigenti scolastici non erano compresi nella propria formazione. Due terzi dei dirigenti scolastici in Polonia non hanno mai ricevuto un'istruzione formale che comprendesse formazione o corsi di leadership didattica.

Circa la metà (46%) dei dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria superiore in Messico e il 22% dei dirigenti scolastici in Danimarca non ha mai intrapreso percorsi di formazione all'insegnamento di qualsiasi natura, attestandosi sostanzialmente al di sopra della media dell'11% per i dieci Paesi esaminati. La media dei dirigenti scolastici nei Paesi partecipanti che dichiarano di non aver mai seguito programmi o corsi di amministrazione scolastica o formazione alla dirigenza scolastica nell'ambito della propria istruzione formale (21%) è elevata a causa di percentuali quali il 61% dei dirigenti scolastici di scuola secondaria superiore in Danimarca e il 34% dei dirigenti in Islanda. Oltre la metà dei dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria superiore in Polonia non ha mai ricevuto un'istruzione formale che comprenda formazione o corsi in materia di leadership didattica.

Mettendo a confronto i dirigenti scolastici ai vari livelli di istruzione che non hanno ricevuto formazione amministrativa, in Islanda la percentuale di dirigenti scolastici che dichiara di non avere mai ricevuto formazione amministrativa è

...



Riquadro 3.10. **Elementi inclusi nell'istruzione formale dei dirigenti scolastici nella scuola primaria e secondaria superiore** (continua)

pari al doppio nella scuola secondaria superiore (34%) rispetto alla scuola secondaria inferiore (17%). Per ciò che concerne la formazione da docenti, sia in Danimarca sia in Norvegia, la percentuale di dirigenti privi di formazione all'insegnamento è di circa dieci punti percentuali più elevata nell'ambito dell'istruzione secondaria superiore rispetto all'istruzione secondaria inferiore. Per ciò che concerne la leadership didattica, in tutti i Paesi con dati disponibili per entrambi i livelli di istruzione, una maggiore percentuale di dirigenti scolastici nell'istruzione primaria manca di formazione rispetto ai colleghi nell'istruzione secondaria inferiore. Le differenze riscontrate, tra i vari Paesi, a livello di istruzione secondaria inferiore e di istruzione secondaria superiore sono meno rilevanti; tuttavia, in Danimarca, Islanda e Messico, percentuali leggermente superiori di dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria superiore riferiscono di non aver mai ricevuto tale formazione, rispetto agli omologhi nell'istruzione secondaria inferiore.

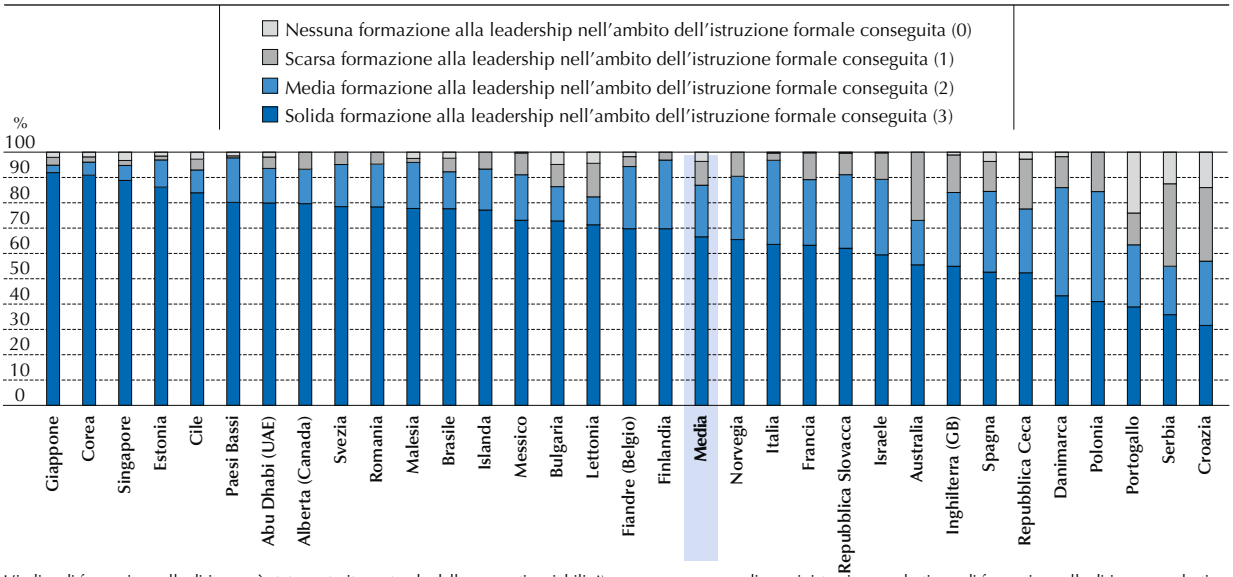
Formazione alla leadership dei dirigenti

Oltre ai dati relativi al livello e al tipo di preparazione formale che i dirigenti dichiarano di aver conseguito, l'indagine TALIS misura altresì il livello o l'intensità della formazione alla leadership che i dirigenti scolastici riferiscono sia stata inclusa nella loro istruzione formale. La Tabella 3.11 e la Figura 3.7 rivelano le percentuali dei dirigenti scolastici che riferiscono di non aver mai ricevuto, nell'ambito della loro istruzione formale, alcuna formazione alla leadership o di aver ricevuto una formazione scarsa, o media o solida. Il livello di formazione alla leadership è misurato dall'indice di formazione alla leadership illustrato nel Riquadro 3.11.

■ Figura 3.7 ■

Istruzione formale dei dirigenti inclusiva di formazione alla leadership

Percentuale di dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria inferiore che riferiscono di aver ricevuto formazione alla leadership nell'ambito della loro istruzione formale[1]



L'indice di formazione alla dirigenza è stato costruito partendo dalle seguenti variabili: *i)* programma o corso di amministrazione scolastica o di formazione alla dirigenza scolastica; *ii)* programma o corso di formazione all'insegnamento, e *iii)* formazione o corso di leadership didattica. Le risposte che indicano "mai" sono state decodificate come zero (0) e le risposte che indicano che la formazione era avvenuta "prima", "dopo" o "prima e dopo" sono state codificate come uno (1). I codici di ciascun intervistato sono stati sommati per produrre le seguenti categorie: 0 (nessuna formazione), 1 (scarsa formazione alla leadership), 2 (media formazione alla leadership) e 3 (solida formazione alla leadership).

I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla percentuale di dirigenti scolastici che hanno ricevuto una solida preparazione alla leadership nell'ambito della loro istruzione formale.

Fonte: OECD, TALIS 2013 Database, Tabella 3.11.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041345



Riquadro 3.11. **Costruzione dell'indice di formazione alla leadership**

L'indice di formazione alla leadership presentato nella Tabella 3.11 è stato costruito partendo dal quesito rivolto ai dirigenti scolastici che chiede loro se l'istruzione formale ricevuta comprendesse, o meno, i seguenti elementi e se essa abbia avuto luogo prima o dopo l'assunzione dell'incarico di dirigente scolastico:

- Programma di formazione o corso di amministrazione scolastica o di formazione per la dirigenza scolastica
- Programma o corso di formazione da docente (formazione all'insegnamento)
- Formazione o corso di leadership didattica

Le risposte che indicano "mai" sono state codificate come zero (0); mentre le risposte che indicano una formazione conseguita "prima", "dopo" o "prima e dopo" rispetto all'assunzione dell'incarico dirigenziale sono state codificate come uno (1). I codici di ciascun intervistato sono stati sommati per produrre le seguenti categorie:

- 0 (nessuna formazione)
- 1 (scarsa formazione alla leadership)
- 2 (media formazione alla leadership)
- 3 (solida formazione alla leadership)

Per ulteriori informazioni sulla costruzione di questo indice, si veda l'Allegato B.

Più dell'80% dei dirigenti scolastici in Cile, Estonia, Giappone, Corea, Paesi Bassi e Singapore riferisce di aver ricevuto una solida preparazione alla leadership nell'ambito della propria istruzione formale. Le percentuali più basse di dirigenti che riferiscono di aver ricevuto una forte preparazione alla leadership si riferiscono a Croazia (32%), Danimarca (43%), Polonia (41%), Portogallo (40%) e Serbia (36%), ivi compreso un numero che indicava "nessuna" preparazione o formazione amministrativa o alla dirigenza scolastica nell'ambito della propria istruzione formale.

Sebbene abbia senso promuovere percorsi differenziati volti al raggiungimento dell'eccellenza nella preparazione alla dirigenza scolastica, i responsabili politici riscontrerebbero dei vantaggi nello sviluppo di tali programmi basati sulle caratteristiche di programmi "esemplari". Come indicato nel Riquadro 3.12, lo studio condotto dal *Stanford Educational Leadership Institute* su programmi di formazione esemplari per la preparazione di dirigenti scolastici efficaci ha individuato caratteristiche comuni che forniscono un utile punto di partenza per la gestione e la valutazione dei programmi di preparazione alla leadership.

Riquadro 3.12. **Caratteristiche dei programmi di leadership esemplari**

Commissionato dalla Fondazione Wallace, uno studio del *Stanford Educational Leadership Institute* ha esaminato 8 modelli di programmi di formazione esemplari "pre servizio" e "in servizio", volti alla preparazione di dirigenti scolastici efficaci. Tutti i programmi di preparazione iniziale, caratterizzati come "*esemplari*", avevano in comune le seguenti caratteristiche:

- Curricolo completo e coerente allineato con gli standard professionali
- Impostazione e curricolo concentrati esplicitamente sulla leadership didattica e sul miglioramento della scuola
- Formazione incentrata sullo studente, che integri teoria e pratica e stimoli la riflessione
- Formatori competenti nelle proprie aree disciplinari e con esperienza nella gestione scolastica
- Sostegno sociale e professionale fornita dalla strutturazione in gruppo, nonché *mentoring* formalizzato e consulenza da parte di dirigenti esperti
- Selezione mirata e reclutamento efficace di insegnanti esperti con potenzialità di leadership
- Tirocini di dirigenza ben progettati e supervisionati sotto la guida di veterani esperti.

Fonte: Darling-Hammond et al. (2007).



ESPERIENZA PROFESSIONALE DEI DIRIGENTI SCOLASTICI

Indipendentemente dal grado o dal tipo di istruzione formale conseguita dai dirigenti scolastici, in alcuni casi nulla può sostituire l'esperienza sul campo. Nessun grado di istruzione può preparare una persona ad alcune delle situazioni che si possono incontrare in un contesto scolastico e queste esperienze sono in grado di forgiare il comportamento e le scelte di un dirigente.

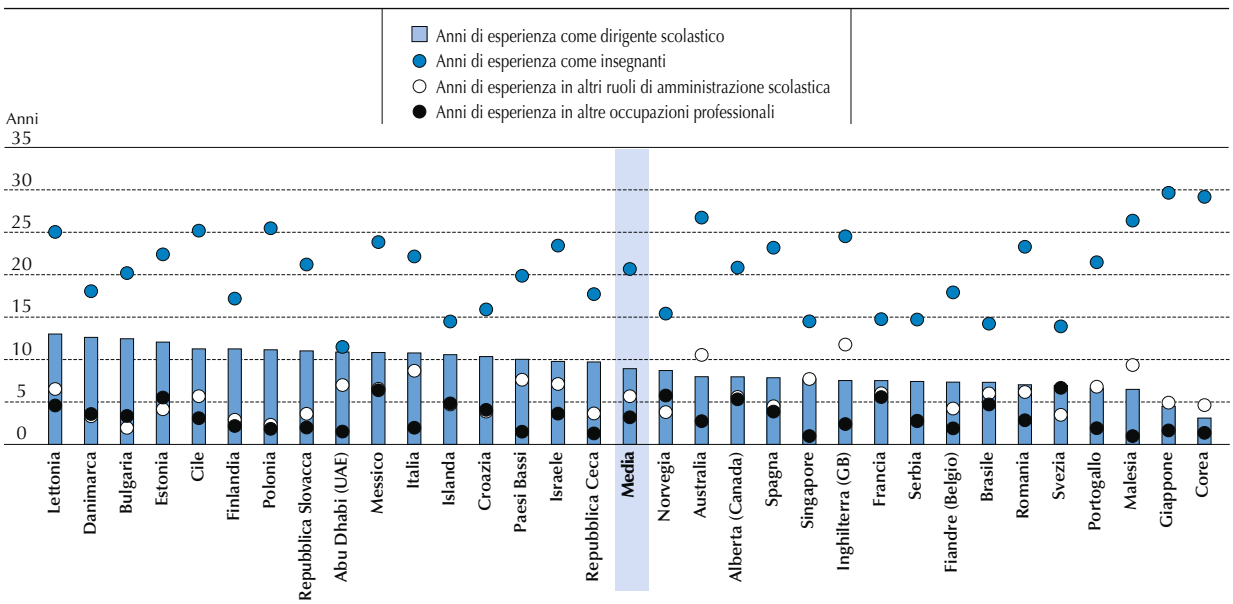
La Figura 3.8 e la Tabella 3.12 forniscono elementi di evidenza circa l'esperienza professionale che i dirigenti contribuiscono allo svolgimento del loro incarico. I dati indicano che in tutti i Paesi TALIS i dirigenti scolastici hanno una media di 9 anni di esperienza nel ruolo dirigenziale (dai 3 anni in Corea a 13 anni in Danimarca e Lettonia). Comparativamente, percentuali elevate di dirigenti in Corea (47%) e Portogallo (39%) hanno meno di 3 anni di esperienza nel ruolo. Bulgaria, Cile, Estonia e Italia si collocano all'altra estremità, con circa un quinto dei dirigenti scolastici che vanta oltre 20 anni di esperienza.

I dirigenti scolastici apportano al loro ruolo il contributo di una varietà di esperienze precedenti, tra cui l'aver svolto altri ruoli di management nella scuola, precedenti ruoli come insegnanti e altre occupazioni professionali. In media, i dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria inferiore hanno alle spalle 6 anni di altri ruoli gestionali, spaziando da 2 anni (Bulgaria e Polonia) a 12 anni (Inghilterra [Regno Unito]). I dati TALIS confermano che l'esperienza come dirigente scolastico è, in genere, costruita su una base di esperienze di insegnamento. In media, i dirigenti hanno alle spalle 21 anni di esperienza di insegnamento. I Paesi i cui dirigenti dichiarano le medie massime di anni di esperienza di insegnamento sono Australia (27 anni), Giappone (30 anni) e Corea (29 anni). Per contro, quelli con il minor numero di anni di esperienza (meno di 15 anni) sono Brasile, Francia, Islanda, Serbia, Singapore, Svezia e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti). Il Riquadro 3.13 fornisce i dettagli dell'esperienza professionale dei dirigenti scolastici nell'istruzione primaria e secondaria superiore per i Paesi con dati disponibili.

■ Figura 3.8 ■

Esperienza professionale dei dirigenti scolastici

Percentuale di dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria inferiore con i seguenti anni medi di esperienza in ciascun ruolo



I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base agli anni di esperienza professionale come dirigenti scolastici.
Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 3.12
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041364



Riquadro 3.13. **Esperienza professionale dei dirigenti scolastici nell'istruzione primaria e secondaria superiore**

Le Tabelle 3.12.a e 3.12.b illustrano le esperienze professionali di dirigenti scolastici nell'istruzione primaria i (ISCED 1) e secondaria superiore (ISCED 3). Nei dieci Paesi esaminati, la media degli anni di esperienza dei dirigenti scolastici è pari, rispettivamente, a 11 anni nell'istruzione primaria e nove anni nell'istruzione secondaria superiore. In nessuno dei Paesi con dati confrontabili tra i diversi livelli di istruzione si rilevano considerevoli differenze nel numero di anni per cui i dirigenti abbiano svolto tali ruoli.

Al livello di istruzione primaria, i dirigenti scolastici dichiarano di avere da due a quattro anni di esperienza, in media, nell'ambito di altri ruoli gestionali. I dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria superiore tendono ad avere un po' più esperienza in altri ruoli gestionali rispetto ai dirigenti che operano nell'istruzione secondaria inferiore. Maggiore invece l'esperienza in altri ruoli di gestione scolastica dichiarata dai dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria superiore in Australia (12 anni).

Per ciò che concerne l'esperienza di insegnamento dei dirigenti scolastici, nell'istruzione primaria essi tendono a dichiarare un po' più anni di esperienza di insegnamento, in media, rispetto ai colleghi che operano nell'istruzione secondaria inferiore (con l'eccezione del Messico). I dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria superiore tendono a riferire un minor numero di anni di esperienza rispetto ai dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria inferiore (con l'eccezione della Norvegia).

Sia la dirigenza scolastica sia l'insegnamento rappresentano delle responsabilità impegnative. La Tabella 3.13 illustra i dati relativi agli obblighi didattici dei dirigenti. Ad un'estremità dello spettro i 9 Paesi in cui oltre il 90% dei dirigenti dichiara un impegno a pieno tempo (il 90% del proprio tempo) come dirigenti scolastici, senza le responsabilità dell'insegnamento. All'altra estremità i Paesi in cui il 90% o oltre dei dirigenti scolastici occupati a tempo pieno dichiara di svolgere, e dover combinare, sia responsabilità come dirigenti sia come insegnanti (Bulgaria, Repubblica Ceca, Malesia e Repubblica Slovacca). In Romania e Spagna, le percentuali di dirigenti occupati a tempo parziale che devono combinare le proprie responsabilità dirigenziali con le responsabilità di insegnanti sono, rispettivamente, il 29% e il 19%. I dirigenti che devono anche assolvere al ruolo professionale di insegnante avranno, non vi è dubbio, molti oneri in più da svolgere, tuttavia conservare alcune responsabilità legate alla didattica li terrà altresì più in contatto con il ruolo primario della scuola. Essi saranno in grado di intrattenere un diverso tipo di rapporto con gli studenti – e possibilmente con i docenti – e addirittura provare, con cognizione di causa, alcune delle misure che intendono attuare nella scuola.

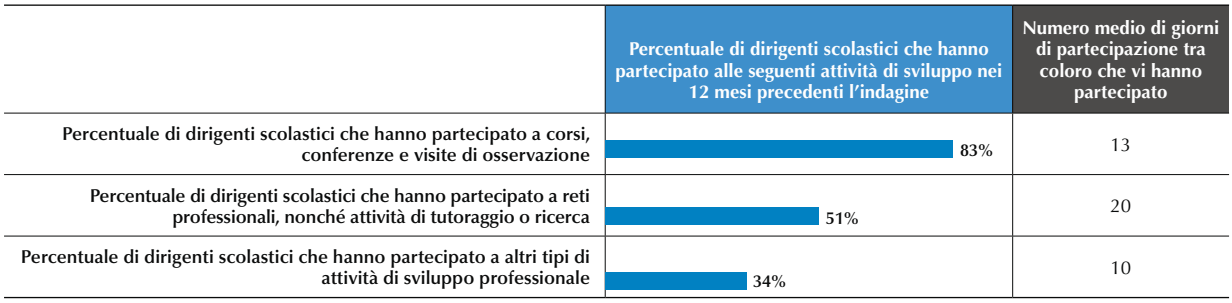
LO SVILUPPO PROFESSIONALE PER I DIRIGENTI SCOLASTICI

L'applicazione di conoscenze specialistiche è uno dei tratti distintivi della professionalità (Goode, 1969; Larson, 1977; Epstein e Hundert, 2002; Gerrard, 2012). I dirigenti scolastici, in qualità di professionisti, riconoscono il proprio bisogno di sviluppare ulteriormente le proprie capacità o competenze e si impegnano attivamente a tal fine. La tabella 3.14 e la figura 3.9 illustrano le percentuali dei dirigenti che hanno preso parte a: una rete professionale; attività di tutoraggio o ricerca; corsi, conferenze o visite di osservazione; o altri tipi di attività di sviluppo professionale nei 12 mesi precedenti. Nei Paesi TALIS, i dirigenti hanno dedicato, in media, 20 giorni alla partecipazione a una rete professionale, o attività di tutoraggio o ricerca; 13 giorni a corsi, conferenze o visite di osservazione e 10 giorni ad altri tipi di attività di sviluppo professionale.

■ Figura 3.9 ■

Recente sviluppo professionale dei dirigenti scolastici

Tassi di partecipazione e numero medio di giorni di sviluppo professionale che i dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria inferiore riferiscono di aver intrapreso nei 12 mesi precedenti l'indagine



Le voci sono classificate in ordine decrescente, in base alla percentuale di dirigenti scolastici che hanno partecipato ad attività di sviluppo professionale nei 12 mesi precedenti l'indagine.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 3.14

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041383



Come conseguenza dell'impegno verso il miglioramento della scuola, è sempre più frequente tra i professionisti del settore educativo partecipare ad opportunità di apprendimento professionale di tipo collaborativo, caratterizzate dal fatto che i professionisti lavorano congiuntamente per analizzare le proprie pratiche professionali ed acquisire nuove conoscenze (Dufour, 2004). Nei Paesi TALIS, variano le percentuali dei dirigenti che si sono impegnati in reti professionali, attività di tutoraggio o ricerca durante i 12 mesi che hanno preceduto l'indagine TALIS, e varia altresì il numero medio di giorni della loro partecipazione. Nella Repubblica Ceca (28%), in Portogallo (11%), Romania (29%), Serbia (21%) e Spagna (28%), solo modeste percentuali di dirigenti riferiscono di aver partecipato a reti professionali e/o attività di tutoraggio o ricerca nel corso dei 12 mesi precedenti, in contrasto con le elevate percentuali di dirigenti in Australia (84%), Paesi Bassi (87%) e Singapore (93%), che affermano di aver preso parte a tali attività. Varia altresì il tempo dedicato a tali attività. Ad esempio, in 11 Paesi TALIS i dirigenti vi hanno dedicato meno di 10 giorni. Tuttavia, negli stessi 11 Paesi le percentuali di dirigenti impegnati in tali attività – anche se per un breve lasso di tempo – variavano dal 42% della Svezia all'84% all'Australia.

L'Australia costituisce un esempio interessante di sviluppo di standard del ruolo di dirigente scolastico che tenga conto degli obiettivi generali perseguiti dalla scuola e del contesto culturale della singola scuola (Riquadro 3.14). L'adozione di tale standard potrebbe, nel tempo, contribuire a elevare lo status del dirigente scolastico e fornire orientamenti circa la preparazione, il comportamento professionale e lo sviluppo professionale previsti.

Le percentuali di dirigenti che hanno partecipato a corsi, conferenze o visite di osservazione variavano dal 54% della Francia al 99% di Singapore. Per altri tipi di attività di sviluppo professionale, le percentuali variavano dal 15% della Bulgaria al 58% della Malesia. La variazione nel numero medio di giorni dedicati a ciascuna attività è modesta, da una media di 4 giorni (Francia) a 37 giorni (Brasile) dedicati a corsi, conferenze o visite di osservazione, e da 4 giorni (Australia, Croazia, Finlandia, Giappone e Inghilterra [Regno Unito]) a 37 giorni (Messico) per altre attività di sviluppo professionale. Mentre la partecipazione alle attività di sviluppo professionale è generalmente favorita per dirigenti scolastici e insegnanti, trascorrere 37 giorni lontano dalla scuola ogni anno per frequentare corsi o conferenze o svolgere visite di osservazione altrove può rivelarsi eccessivo considerando l'agenda fitta di impegni dei dirigenti scolastici.

Riquadro 3.14. **Australia: rafforzare il ruolo di dirigente scolastico attraverso lo sviluppo di uno standard nazionale**

L'Australia ha formalmente riconosciuto l'importanza del ruolo del dirigente scolastico nell'elevare il rendimento degli studenti, "promuovere equità ed eccellenza, creare e preservare le condizioni in cui prosperano insegnamento e apprendimento di qualità, influenzare, sviluppare e soddisfare le aspettative della comunità e delle politiche di governo e contribuire allo sviluppo di un sistema di istruzione del 21°secolo a livello locale, nazionale e internazionale" (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*, 2011:2).

L'Australia ha adottato uno standard nazionale ad hoc per i dirigenti scolastici (il *National Professional Standard for Principals),* volto a "definire il ruolo del dirigente scolastico e uniformare la professione a livello nazionale, descrivere la pratica professionale dei dirigenti attraverso un linguaggio comune, ed esplicitare il ruolo di una dirigenza scolastica di qualità nel miglioramento degli esiti dell'apprendimento" (*Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011: 1*). Lo standard si basa su requisiti che ricadono in tre aree – *i)* visione e valori; *ii)* conoscenza e comprensione; *iii)* qualità personali e abilità sociali e interpersonali – e sono rappresentati in cinque aree di pratica professionale: *i)* dirigere insegnamento e apprendimento; *ii)* sviluppare sé e gli altri; *iii)* guidare il miglioramento, l'innovazione e il cambiamento; *iv)* dirigere la gestione della scuola; e *v)* coinvolgere la comunità e lavorare con essa.

Fonte: *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (2011)

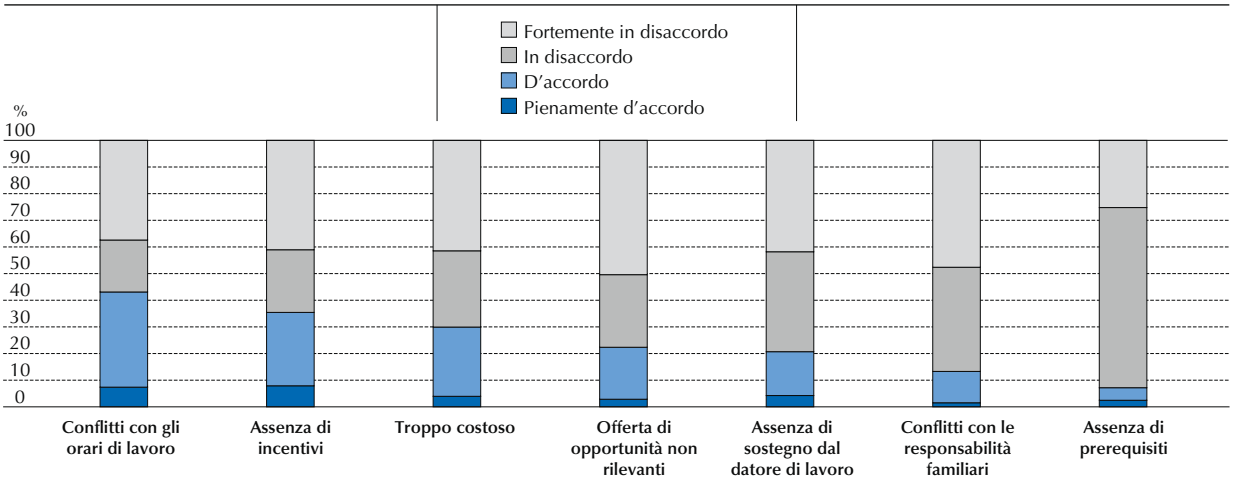
La partecipazione alle attività di sviluppo professionale è correlata a svariati fattori, ivi inclusa la disponibilità di opportunità percepite come adeguate, la disponibilità di tempo e di altre risorse che consentano di beneficiare di iniziative di sviluppo professionale, il sostegno da parte dei datori di lavoro e il possesso dei prerequisiti necessari per beneficiare delle opportunità offerte. Tali concetti sono discussi ulteriormente in relazione agli insegnanti nel Capitolo 4. La figura 3.10 illustra gli ostacoli allo sviluppo professionale che i dirigenti dichiarano di incontrare.



■ Figura 3.10 ■

Ostacoli alla partecipazione dei dirigenti scolastici ad attività di sviluppo professionale

Percentuale di dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria inferiore che si dichiarano "molto in disaccordo", "in disaccordo", "d'accordo" o "molto d'accordo" nel riconoscere le seguenti voci come ostacoli alla loro partecipazione ad attività di sviluppo professionale



Le voci sono classificate in ordine decrescente, in base alla percentuale di dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria inferiore che si dichiarano "pienamente d'accordo" o "d'accordo" nel riconoscere la voce come ostacolo alla loro partecipazione ad attività di sviluppo professionale.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabelle 3.15 e 3.15.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041402

La Tabella 3.15 indica che le percentuali di dirigenti scolastici che hanno dichiarato l'assenza di opportunità di sviluppo professionale adeguate sono piuttosto elevate in alcuni Paesi, quali Cile (44%), Italia (52%), Messico (37%), Polonia (37%), Portogallo (54%), Serbia (41%) e Spagna (53%). In Bulgaria (54%), Cile (59%), Italia (73%), Messico (48%), Portogallo (71%), Serbia (55%), Spagna (79%) e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) (51%), elevate percentuali di dirigenti scolastici hanno indicato l'assenza di incentivi alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale. La percezione che manchi il supporto del datore di lavoro allo sviluppo professionale è evidente in un certo numero di Paesi: le massime percentuali di dirigenti scolastici che riferiscono tale mancanza si riscontrano in Italia (58%), Messico (47%), Portogallo (82%) e Serbia (40%).

In 13 Paesi oltre la metà dei dirigenti scolastici ha definito il proprio orario di lavoro in conflitto con le opportunità di sviluppo professionale, ivi inclusi i cinque Paesi che riportano percentuali superiori al 60% (Australia, Giappone, Corea, Svezia e Alberta [Canada]). Per ciò che concerne i "conflitti con le responsabilità familiari", il tasso è di gran lunga inferiore a quello relativo ai "conflitti con l'orario di lavoro" (media complessiva del 13% contro il 43%). Più del 20% dei dirigenti scolastici in Australia, Cile, Islanda, Israele, Spagna e Alberta (Canada) ha definito le proprie responsabilità familiari in conflitto con le opportunità di partecipazione ad attività di sviluppo professionale. In Cile, Croazia, Giappone, Polonia, Portogallo, Romania, Serbia e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), il 40% o più dei dirigenti scolastici percepisce i costi delle attività di sviluppo professionale come un ostacolo alla loro partecipazione. In Cile, Giappone, Corea, Malesia, Messico e Portogallo, il 10% o più dei dirigenti scolastici ha identificato nell'assenza dei prerequisiti previsti un ostacolo alla propria partecipazione allo sviluppo professionale.

L'impegno dei dirigenti scolastici in attività di sviluppo professionale rappresenta un indicatore del valore attribuito al sostegno e allo sviluppo della professionalità da parte dal singolo dirigente e dalle autorità che lo impiegano. Come accennato in precedenza nel Capitolo, poiché i dirigenti scolastici possono influenzare i risultati conseguiti da tutti gli studenti di una scuola, il miglioramento della qualità della leadership scolastica è più importante rispetto al miglioramento della qualità della didattica attuate da un singolo insegnante (Branch et. al., 2013). È pertanto importante stimolare l'interesse e le opportunità per uno sviluppo professionale permanente per i dirigenti e altresì rimuovere le barriere personali e professionali alla loro partecipazione a tali attività.

Pertanto il profilo dei dirigenti scolastici per ciò che riguarda età, livello di istruzione e genere è relativamente simile tra i vari Paesi. Sebbene nei Paesi TALIS i dirigenti siano spesso ex insegnanti (di cui il 68%, in media, è costituito da donne), la percentuale di donne dirigenti è generalmente inferiore alla percentuale di dirigenti uomini. È nelle aree della



formazione alla dirigenza scolastica e alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale che si riscontrano ampie differenze tra Paesi. In alcuni di essi, molti dirigenti riferiscono di non avere nessuna possibilità di accesso a preparazioni di sorta per assumere tale ruolo o, al massimo, riportano un livello di preparazione scarso o comunque inadeguato. Inoltre, per mancanza di opportunità, interessi, tempo, prerequisiti, incentivi o incoraggiamento, la partecipazione dei dirigenti scolastici a reti professionali, attività di tutoraggio o di ricerca appare scarsa in numerosi Paesi. Il tempo dedicato a corsi, conferenze o visite di osservazione è altresì modesto. Alla luce della crescente consapevolezza dell'importanza rivestita dalla leadership scolastica, i Paesi potrebbero voler porre ulteriormente l'accento sulla preparazione necessaria per diventare dirigenti scolastici e sulla prosecuzione delle relative attività di sviluppo professionale.

DIRIGENTI E LEADERSHIP: GUIDARE LA SCUOLA E SUPPORTARE GLI INSEGNANTI

Alle scuole sono affidate molteplici responsabilità, prima fra tutte fornire agli studenti le conoscenze e le capacità a loro necessarie per assumersi le responsabilità che caratterizzano la vita di cittadini adulti. Pur confermandosi un importante obiettivo dell'istruzione, migliorare i risultati conseguiti dagli studenti è diventato sempre più rilevante alla luce della maggiore concorrenza economica a livello internazionale. La pressione esercitata sulla scuola per garantire che gli studenti siano in possesso dell'istruzione richiesta da economie competitive e la sempre maggiore responsabilizzazione della scuola in termini di risultati hanno aumentato l'enfasi posta sulla leadership didattica dei dirigenti scolastici. La leadership didattica è evidente in gran parte del lavoro che i dirigenti scolastici svolgono, ivi inclusa la garanzia che gli obiettivi perseguiti dalla scuola siano ben articolati, che l'ambiente della scuola sia sicuro e favorevole all'apprendimento, e che gli sforzi degli insegnanti siano focalizzati sull'apprendimento e sul miglioramento didattico. La sezione esplora l'impatto della leadership didattica sul lavoro che i dirigenti scolastici svolgono per la definizione e la selezione di obiettivi e programmi scolastici e la pianificazione di attività di sviluppo professionale, nonché il tempo che dedicano ad attività curriculari e didattiche.

Il Riquadro 3.15 illustra in quale maniera la leadership didattica sia misurata in ambito TALIS.

Riquadro 3.15. **Descrizione dell'indice di leadership didattica**

Al fine di misurare la leadership didattica, l'indagine TALIS ha chiesto ai dirigenti di indicare la frequenza con cui si sono impegnati nelle seguenti attività nell'ambito delle loro scuole nei 12 mesi precedenti. Le opzioni di risposta variavano da "mai" o "raramente" a "molto spesso".

- Ho preso iniziative per favorire la collaborazione tra docenti per lo sviluppo di nuove pratiche didattiche.
- Ho adottato misure concrete per assicurare che i docenti si prendano la responsabilità del miglioramento delle proprie competenze didattiche.
- Ho adottato misure concrete per garantire che i docenti si sentano responsabili dei risultati di apprendimento dei loro allievi.

Per ulteriori informazioni sulla costruzione e validazione di questo indice, si veda l'Allegato B.

Leadership didattica e impegno dei dirigenti scolastici per lo sviluppo della scuola e degli insegnanti

Tra le importanti responsabilità affidate ai dirigenti scolastici si annoverano la direzione didattica della scuola e la garanzia che la valutazione degli insegnanti fornisca loro strumenti per riuscire nel loro lavoro. I dirigenti scolastici possono soddisfare tali responsabilità in parte utilizzando i risultati del rendimento e delle valutazioni degli studenti per sviluppare obiettivi e programmi educativi, e altresì lavorando a un piano di sviluppo professionale per la loro scuola. Il primo compito consiste nel determinare il focus della scuola e allineare il programma scolastico a tali obiettivi. Il secondo si preoccupa di garantire che il personale scolastico abbia le capacità di conseguire gli obiettivi prefissati attraverso l'attuazione dei programmi scolastici elaborati. I dirigenti, inoltre, possono garantire che i risultati delle valutazioni degli insegnanti siano densi di significato. Questa sezione si prefigge di verificare se la misura in cui i dirigenti si impegnano nelle rispettive scuole e nel ruolo di sviluppo degli insegnanti sia effettivamente correlata al loro livello di leadership didattica. Il Riquadro 3.5 descrive i dettagli tecnici delle analisi utilizzate in questa sezione (si veda altresì l'Allegato B).

Come illustrato nella Tabella 3.16, in sei Paesi, i dirigenti che dimostrano alti livelli di leadership didattica sono più propensi a dichiarare di utilizzare i risultati del rendimento e delle valutazioni degli studenti per sviluppare gli obiettivi e



i programmi didattici delle rispettive scuole. Allo stesso modo, in 13 Paesi, i dirigenti con livelli più elevati di leadership didattica tendono a riferire di lavorare a un piano di sviluppo professionale per le loro scuole. Inoltre, in 6 Paesi TALIS (Australia, Danimarca, Israele, Paesi Bassi, Svezia e Fiandre [Belgio]), i dirigenti con elevati livelli di leadership didattica tendono a dedicare più tempo ad attività curriculari e didattiche (Tabella 3.17). Inoltre, in 20 Paesi, i dirigenti scolastici con maggiori livelli di leadership didattica tendono ad effettuare l'osservazione diretta dell'insegnamento in classe come parte integrante della valutazione formale del lavoro degli insegnanti nelle loro scuole (Tabella 3.16). Ciò dimostra che i dirigenti che dichiarano maggiori livelli di leadership didattica riferiscono altresì di dedicare più tempo alle attività direttamente connesse all'insegnamento, all'apprendimento e allo sviluppo delle pratiche didattiche dei loro insegnanti.

I dati TALIS indicano, inoltre, che la leadership didattica è correlata ad alcune delle azioni intraprese in seguito alle valutazioni degli insegnanti. I dirigenti possono intraprendere una serie di azioni in seguito alla valutazione delle prestazioni di un insegnante, ivi inclusa l'attuazione di un piano di ulteriore sviluppo, la nomina di un tutor o l'imposizione di misure sanzionatorie.

In nove Paesi, i dirigenti che dichiarano elevati livelli di leadership didattica più frequentemente riferiscono l'attuazione di piani di sviluppo o formazione, di norma, ideati per i loro insegnanti alla luce della valutazione espressa sulla loro performance (Tabella 3.16). Analogamente, la correlazione tra leadership scolastica e la nomina di tutor per aiutare gli insegnanti a migliorare la propria qualità risulta positiva in ben dieci Paesi.

Maggiori livelli di leadership didattica non sembrano essere correlati alla probabilità di imporre sanzioni materiali quali la riduzione dello stipendio di un insegnante alla luce della relativa valutazione, e solo in cinque Paesi la leadership didattica appare correlata alla possibilità di modificare il livello di responsabilità professionale degli insegnanti alla luce della valutazione espressa sul loro operato (Tabella 3.16). In sei Paesi maggiori livelli di leadership didattica sono correlati al fatto che cambiamenti sono riportati nella probabilità di avanzamento professionale degli insegnanti a seconda delle valutazioni espresse sul loro operato. Soltanto in Bulgaria, Malesia e Spagna, appare più probabile che il licenziamento o il mancato rinnovo di un contratto alla luce della valutazione espressa su un insegnante sia riferito da dirigenti scolastici con livelli più elevati di leadership didattica; l'opposto si rileva, invece, in Cile (Tabella 3.16).

Il Capitolo 5 discute l'impatto e l'esito delle valutazioni degli insegnanti dal punto di vista degli stessi insegnanti, fornendo l'occasione per un interessante confronto con i dati forniti dai dirigenti e presentati in questa sezione. Ciò che i dati qui riportati rivelano è che, mentre il rapporto tra leadership didattica e valutazione dei risultati non è positiva in tutti i Paesi analizzati, in alcuni di essi i dirigenti scolastici con alti livelli di leadership didattica sono più propensi a intraprendere azioni che possano incidere seriamente sul lavoro e sulla carriera di un insegnante alla luce della valutazione formale espressa sul suo operato. Poiché, come indicato nel Capitolo 5, gli insegnanti apprezzano le valutazioni espresse sul loro operato, ma sovente ritengono che si tratti di un mero esercizio amministrativo, accrescere le competenze dei dirigenti scolastici in materia di leadership didattica può contribuire a rendere le valutazioni sul rendimento degli insegnanti più significative anche per gli stessi insegnanti.

Leadership didattica e clima scolastico

Il Capitolo 2 ha illustrato come, nella maggior parte dei Paesi TALIS, gran parte degli insegnanti lavori in ambienti caratterizzati da un clima professionale positivo tra il personale docente. I dati del questionario rivolto ai dirigenti indicano che anche questi ultimi condividono tale percezione positiva del clima scolastico. La Tabella 3.18 esamina la relazione tra leadership didattica e quelli che i dirigenti scolastici identificano come i fattori determinanti del clima scolastico, quali carenze di risorse scolastiche (sia a livello materiale sia di personale), fenomeni di delinquenza nel contesto scolastico, grado di rispetto reciproco e indicazioni circa la proporzione tra staff amministrativo e staff di supporto all'interno della scuola. (Si faccia riferimento al Riquadro 3.5 e all'Allegato B per i dettagli sulle analisi realizzate in questa sezione).

In 17 Paesi, i dirigenti scolastici con livelli più elevati di leadership didattica tendono a lavorare nelle scuole per le quali si indica un clima scolastico più positivo caratterizzato da elevati livelli di rispetto reciproco. Come si è visto in precedenza in merito alla responsabilità condivisa, ciò potrebbe significare che il clima di rispetto reciproco esistente in un dato contesto scolastico renda la leadership didattica più agevole o, al contrario, che la leadership didattica esercitata dai dirigenti promuova un clima scolastico basato sul rispetto reciproco. In entrambi i casi, ne derivano benefici per la scuola. Le altre variabili relative al clima scolastico esaminate non sembrano essere correlate alla leadership didattica attuata dai dirigenti.



SODDISFAZIONE PROFESSIONALE DEI DIRIGENTI SCOLASTICI

Due aspetti legati alla soddisfazione professionale dei dirigenti sono stati misurati nell'indagine TALIS: uno è il grado di soddisfazione rispetto all'attuale ambiente di lavoro, l'altro è il loro grado di soddisfazione rispetto alla professione in sé. Poiché i due elementi sono altamente correlati, le analisi sono eseguite utilizzando la misura complessiva del grado di soddisfazione professionale dei dirigenti scolastici, congiungendo così i due aspetti. Il Riquadro 3.16 descrive il grado di soddisfazione professionale in ambito TALIS.

Riquadro 3.16. Descrizione degli indici di soddisfazione professionale dei dirigenti

Due aspetti di soddisfazione professionale dei dirigenti sono stati misurati nell'ambito dell'indagine TALIS: grado di soddisfazione rispetto all'attuale ambiente di lavoro e grado di soddisfazione rispetto alla professione in sé. In particolare, ai dirigenti è stato chiesto di indicare quanto pienamente d'accordo o in disaccordo fossero con le seguenti affermazioni applicate al loro lavoro. Le opzioni di risposta spaziavano da "molto in disaccordo" a "molto d'accordo".

Il primo aspetto (soddisfazione rispetto all'attuale ambiente di lavoro) è stato misurato attraverso le seguenti voci:

- Lavorare in questo istituto mi piace.
- Consiglierei il mio istituto come un buon posto in cui lavorare.
- Tutto considerato, mi ritengo soddisfatto/a del mio lavoro.
- Sono soddisfatto/a dei miei risultati in questo istituto.

Il secondo aspetto (soddisfazione professionale in sé) è stato misurato attraverso le seguenti voci:

- I vantaggi di questa professione sono chiaramente superiori agli svantaggi.
- Se potessi decidere di nuovo, sceglierei ancora questo lavoro / incarico.
- Sono pentito/a della mia decisione di diventare dirigente scolastico.

Si noti che, poiché i due aspetti della soddisfazione professionale sono altamente correlati tra loro e magari addirittura si sovrappongono (Tabella 3.37.Web), nelle analisi sono utilizzati i punteggi complessivi relativi alla soddisfazione professionale, piuttosto che punteggi distinti. Si veda l'Allegato B per ulteriori dettagli circa la costruzione e la validazione di tale scala.

La Figura 3.11 si riferisce ai dirigenti (distinti per Paese) che hanno dichiarato livelli di soddisfazione professionale e (come indicato nel Riquadro 3.16), scompone le risposte in termini di soddisfazione dei dirigenti rispetto alla professione svolta e al grado di soddisfazione rispetto al loro attuale ambiente di lavoro (si veda altresì la Tabella 3.26.Web). È interessante notare che in tutti i Paesi si rilevano maggiori variazioni relativamente alle percezioni dei dirigenti circa la professione svolta in sé piuttosto che rispetto ai contesti scolastici in cui operano. Tra i Paesi coinvolti, circa nove su dieci o più dirigenti sono soddisfatti del proprio lavoro complessivamente e generalmente percepiscono positivamente l'ambiente scolastico in cui operano. Inoltre, quando interrogati circa la professione dirigenziale nel complesso, in tutti i Paesi oltre l'80% dei dirigenti si dichiara convinto, e non pentito, di aver scelto la carriera dirigenziale. Sebbene più di 8 dirigenti su dieci riferiscano che i vantaggi della posizione superino decisamente gli svantaggi, in Bulgaria, Italia, Giappone, Romania, Serbia e Repubblica Slovacca, soltanto dal 60% al 70% dei dirigenti scolastici se ne dice convinto. Analogamente, sebbene circa nove dirigenti su dieci affermino che, potendo decidere nuovamente, rinnoverebbero la scelta di diventare dirigenti, soltanto dal 60% al 70% riferisce tale convinzione in Giappone e Serbia.

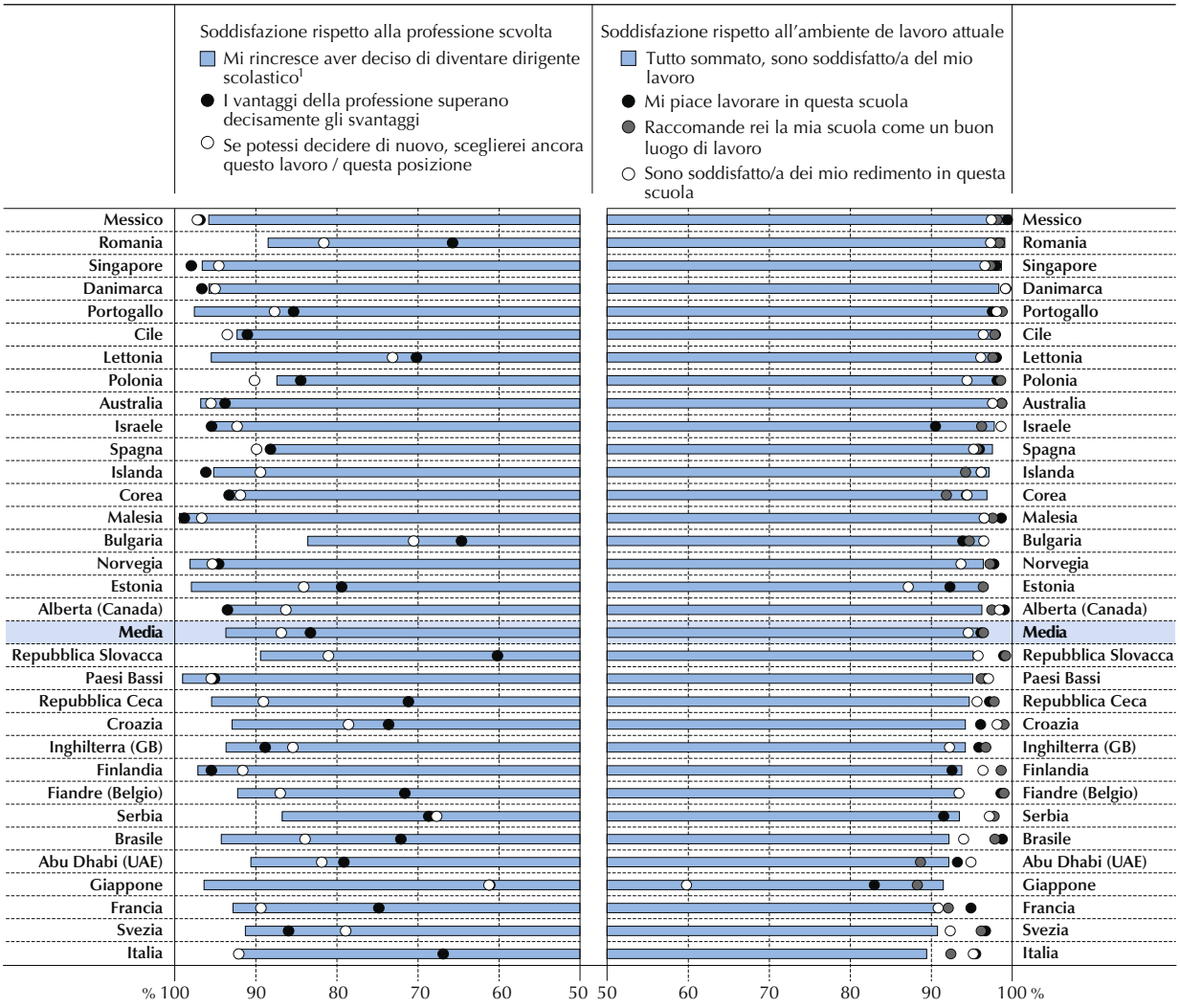
I dati TALIS sono stati analizzati per determinare la correlazione tra leadership didattica e leadership distribuita, nonché il grado di soddisfazione professionale dei dirigenti. La Tabella 3.19 illustra i dati relativi alla correlazione tra i due aspetti della leadership, da una parte, e della soddisfazione professionale dei dirigenti dall'altra. I dirigenti che rivelano elevati livelli di leadership didattica tendono ad essere più soddisfatti del proprio lavoro in ben 20 Paesi. Inoltre, i dirigenti che rivelano elevati livelli di leadership distribuita tendono ad essere più soddisfatti del proprio lavoro in ben 17 Paesi.



■ Figura 3.11 ■

Soddisfazione professionale dei dirigenti scolastici

Percentuali di dirigenti scolastici nell'istruzione secondaria inferiore "d'accordo" o "molto d'accordo" con le seguenti affermazioni



1. Per la voce "Mi pento aver deciso di diventare dirigente" la percentuale rappresenta i dirigenti scolastici che hanno risposto "fortemente in disaccordo" o "in disaccordo" per via della natura della doma

I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla percentuale di dirigenti scolastici che si sono dichiarati "d'accordo" o "pienamente d'accordo" circa l'essere, tutto sommato, soddisfatti del proprio

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 3.26.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041421

Ulteriori fattori che influenzano la soddisfazione professionale dei dirigenti sono stati esplorati utilizzando analisi di regressione multipla della soddisfazione professionale dei dirigenti quale variabile dipendente, nonché il contesto demografico (Tabella 3.20) e il contesto scolastico (Tabella 3.21) quali variabili indipendenti.

La Tabella 3.20 esamina la correlazione tra la soddisfazione professionale e le caratteristiche dei dirigenti, tra cui genere, età e anni di esperienza in qualità di dirigente e di insegnante. Nella maggior parte dei Paesi, tali variabili non erano riferite alla soddisfazione professionale dei dirigenti. Alcune eccezioni riguardano Italia, Polonia, Repubblica Slovacca, Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) e Alberta (Canada), dove i dirigenti donne tendono maggiormente a riferire livelli di soddisfazione professionale più elevati. Al contrario, in Francia e in Malesia, i dirigenti uomini riferiscono livelli più elevati di soddisfazione professionale. In Croazia, Italia, Repubblica slovacca e Spagna, i dirigenti con maggiore esperienza in tale ruolo riferiscono livelli di soddisfazione professionale più elevati. Nei Paesi Bassi, in Romania e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), i dirigenti che hanno al loro attivo più anni di esperienza come insegnanti riferiscono una maggiore soddisfazione professionale, mentre il rapporto inverso è stato rilevato in Giappone.



La Tabella 3.21 analizza la correlazione tra soddisfazione professionale e caratteristiche del contesto scolastico quali località, tipo di scuola (pubblico/privato, fonte di finanziamento), dimensioni (numero di dipendenti e di studenti) e composizione scolastica (percentuale di studenti la cui prima lingua è diversa dalla lingua di insegnamento, percentuale di studenti con particolari bisogni educativi e percentuale di studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati dal punto di vista socioeconomico). Inoltre, sebbene nella maggior parte dei Paesi tali variabili non siano state correlate al grado di soddisfazione professionale, in alcuni Paesi sono state, invece, riscontrate alcune correlazioni. Ad esempio, in Estonia, Alberta (Canada) e Inghilterra (Regno Unito), i dirigenti che operano in scuole con percentuali più elevate di studenti con bisogni educativi speciali tendevano a riferire una minore soddisfazione professionale. Il contrario, invece, è stato rilevato in Australia e nella Repubblica Ceca. In Australia, inoltre, i dirigenti che lavorano nelle scuole con percentuali più elevate di studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati dal punto di vista socio-economico hanno dichiarato minore soddisfazione professionale. I responsabili politici di tali Paesi potrebbero rivedere il sostegno attualmente fornito ai dirigenti nelle scuole aventi caratteristiche più "impegnative", così da contribuire a migliorare il livello di soddisfazione professionale dei dirigenti, nonché del personale nel suo complesso.

Le analisi sono state rivolte alla correlazione esistente tra il grado di soddisfazione professionale e le carenze riferite dai dirigenti in termini di risorse scolastiche (sia materiali sia umane), nonché la delinquenza nel contesto scolastico riferita dai dirigenti, il grado di rispetto reciproco riscontrato nel clima scolastico e la proporzione tra personale amministrativo e personale di supporto nella scuola (Tabella 3.22). La correlazione più evidente è stata riscontrata tra un clima scolastico di reciproco rispetto e la soddisfazione professionale dei dirigenti. Il rispetto reciproco è positivamente associato alla soddisfazione professionale dei dirigenti in tutti i Paesi TALIS ad eccezione di Islanda, Lettonia e Svezia. Ciò significa che, in generale, i dirigenti tendono ad essere soddisfatti del loro lavoro ove operino in un contesto scolastico caratterizzato da un elevato livello di rispetto reciproco.

Poiché un dirigente su cinque e un dirigente su due hanno dichiarato una scarsità di risorse all'interno delle scuole in cui lavorano (si veda il Capitolo 2), è stato sorprendente riscontrare che le risorse non sembrino avere importanza in molti Paesi relativamente al grado di soddisfazione professionale dei dirigenti scolastici. Soltanto in Bulgaria, Lettonia, Serbia e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), i dirigenti, che riferiscono che la carenza di risorse materiali nelle loro scuole costituisca in qualche misura un problema, riferiscono anche una minore soddisfazione professionale. Non sorprenderà che in un certo numero di Paesi (Brasile, Danimarca, Finlandia, Francia, Giappone e Abu Dhabi [Emirati Arabi Uniti]) i dirigenti che segnalano elevati tassi di delinquenza nelle loro scuole riportino altresì minore soddisfazione professionale.

I dati esposti nella Tabella 3.23 consentono un'ulteriore analisi della correlazione tra soddisfazione professionale e ben nove potenziali ostacoli all'efficacia del ruolo di dirigente scolastico. Tali ostacoli includono: fondi e risorse scolastici inadeguati, disposizioni e politiche scolastiche nazionali, assenze degli insegnanti, mancanza di coinvolgimento dei genitori, un sistema retributivo dei docenti basato su meccanismi automatici di avanzamento, mancanza di opportunità e sostegno in materia di sviluppo professionale dei dirigenti, mancanza di opportunità e sostegno in materia di sviluppo professionale degli insegnanti, elevati carichi di lavoro e livelli di responsabilità, nonché mancanza di condivisione della leadership con altro personale dell'istituto.

Il fattore più comunemente correlato al grado di soddisfazione professionale dei dirigenti riguarda gli elevati carichi di lavoro e livelli di responsabilità. In 14 Paesi, i dirigenti che hanno identificato maggiori carichi di lavoro quale ostacolo alla loro efficacia hanno altresì dichiarato minore soddisfazione professionale. Inoltre, in 9 Paesi si rileva una correlazione negativa tra l'assenza di leadership distribuita con altro personale dell'istituto e il grado di soddisfazione professionale dei dirigenti. La proporzione tra soddisfazione professionale dei dirigenti e la loro percezione di altri ostacoli non presenta risultati significativi e riguarda un minor numero di Paesi.

Sono pochi i fattori correlati costantemente al grado di soddisfazione professionale dei dirigenti nei vari Paesi. Uno di essi è il clima di rispetto reciproco che regna all'interno della scuola. La causa più comune di insoddisfazione professionale, invece, è – non sorprende – un ingente carico di lavoro. È difficile indicare con sicurezza altri fattori che costantemente generino la soddisfazione professionale dei dirigenti poiché, ad esempio, percentuali più elevate di studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati dal punto di vista socioeconomico o di studenti con bisogni educativi speciali sono correlate alla dichiarata soddisfazione professionale di alcuni ma non di altri. Ulteriori indagini sulle cause di tali atteggiamenti contrastanti potrebbero rivelare notevoli differenze circa il grado di sostegno che i dirigenti ricevono nelle circostanze più "impegnative".



SINTESI E PRINCIPALI IMPLICAZIONI POLITICHE

Come indicato dalla letteratura e dai dati presentati in questo Capitolo, le richieste e le aspettative che gravano sul lavoro dei dirigenti scolastici sono numerose e diverse, richiedendo così un considerevole acume amministrativo e conoscenza sia dell'insegnamento sia dell'apprendimento. È difficile immaginare che un singolo individuo possa possedere adeguate competenze in tutte le aree necessarie per gestire con successo una scuola, soprattutto perché alcuni sistemi di istruzione continuano a decentrare responsabilità e le scuole diventano sempre più autonome. I dirigenti scolastici devono essere: leader visionari che possano ispirare, motivare e sviluppare il proprio personale; esperti delle più moderne pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione; e sensibili e abili gestori di risorse umane, in grado di fornire riscontri al personale che lo incoraggino a crescere. Per di più, i dirigenti scolastici di oggi devono essere in grado di riunire i genitori, gli attori del territorio, nonché studenti, insegnanti e personale non docente all'interno di una comunità volta al benessere degli studenti della scuola. In alcuni casi, inoltre, ai dirigenti si richiede addirittura di essere abili uomini d'affari, in grado di utilizzare i fondi del bilancio scolastico in maniera creativa per conseguire risultati quanto più efficienti ed efficaci.

I Paesi devono considerare come formare e far crescere professionalmente gli individui nell'ambito di un ruolo così impegnativo, e i dirigenti scolastici devono pervenire a un equilibrio tra le loro diverse responsabilità. I dati TALIS esposti in questo Capitolo rivelano risultati che possono contribuire allo sviluppo di politiche o programmi in tali aree.

Sviluppare programmi formali per preparare i dirigenti scolastici alla professione

Si riscontra un'ampia variabilità all'interno dei Paesi in materia di partecipazione a programmi o corsi di amministrazione scolastica o di formazione per dirigenti scolastici, nonché di programmi o corsi di preparazione all'insegnamento e corsi o formazione di leadership didattica. Sono molti i dirigenti che riferiscono di non aver partecipato a tali esperienze di formazione professionalizzante. In media, un quarto dei dirigenti partecipa a programmi di amministrazione scolastica o di formazione per dirigenti scolastici prima di diventare dirigente. Un ulteriore 37% vi prende parte dopo l'assunzione in servizio, e il 22% indica di aver intrapreso tale preparazione prima di assumere l'incarico ma di aver continuato anche successivamente.

Col passare del tempo, i Paesi possono trarre vantaggi, in termini di miglioramento delle scuole e di rendimento degli studenti, dallo sviluppo di programmi di preparazione professionale di qualità rivolti ai loro dirigenti scolastici. Numerose e complesse sono le responsabilità dei dirigenti. L'attenzione rivolta alla partecipazione dei dirigenti a programmi di preparazione all'insegnamento, nonché di amministrazione scolastica, formazione per dirigenti e di leadership didattica, dovrebbero produrre benefici tangibili per gli studenti e maggiore professionalità per i dirigenti.

Fornire opportunità e rimuovere gli ostacoli alla prosecuzione dello sviluppo professionale dei dirigenti

Preservare l'attualità e l'applicabilità delle proprie conoscenze professionali dipende da diversi fattori, tra cui le opportunità formative disponibili, l'avere il tempo e le qualifiche necessarie per sfruttare le opportunità disponibili, e così via. Le percentuali relative al numero di dirigenti che si sono impegnati in attività di sviluppo professionale collaborativo nei 12 mesi precedenti rispetto all'indagine TALIS e al numero medio di giorni da essi specificamente dedicati a tali attività sono abbastanza varie. In molti Paesi percentuali elevate di dirigenti dichiarano l'assenza di opportunità significative di sviluppo professionale e di incentivi alla partecipazione; e, in più di dieci Paesi, i dirigenti hanno giudicato i propri orari lavorativi in conflitto con le opportunità di sviluppo professionale. I Paesi dovrebbero sforzarsi di ridurre al minimo gli ostacoli allo sviluppo professionale dei dirigenti, allineare le opportunità supportate dallo Stato con gli obiettivi educativi perseguiti dal Paese nel lungo termine (OECD, 2013), e stabilire standard elevati di apprendimento professionale. Considerando che il loro operato riguarda la totalità degli studenti delle rispettive scuole, i dirigenti devono fare del proprio miglioramento professionale una priorità e devono approfittare delle opportunità a loro disposizione.

Si possono annoverare diverse aree di sviluppo professionale ad alta priorità. Ad esempio, la leadership didattica attuata dai dirigenti scolastici può migliorare i risultati conseguiti dagli studenti nei seguenti modi:

- Stabilendo quali esiti siano essenziali per tutti gli studenti
- Garantendo che tali esiti siano espressi chiaramente nel curricolo e siano supportati da adeguato materiale didattico
- Rendendo partecipi docenti, studenti e genitori della responsabilità di conseguire tali risultati
- Incoraggiando e formando gli insegnanti all'utilizzo di strategie di insegnamento che accrescano i risultati di apprendimento della totalità degli studenti
- Valutando, in diversi momenti della loro carriera scolastica, i progressi compiuti degli studenti nelle aree di rilievo (Ungerleider, 2006; Ungerleider, 2003; Willms, 2000; Willms, 1998; Woessman 2001).



Incoraggiare una leadership distribuita presso i dirigenti scolastici

Alla luce dell'importante ruolo svolto dai dirigenti nel funzionamento dei loro istituti e dell'impatto che essi esercitano sull'istruzione impartita, è importante che tale ruolo sia e rimanga, soddisfacente. I dirigenti che percepiscono le proprie scuole come caratterizzate da un clima di rispetto reciproco mostrano altresì maggiore soddisfazione professionale. Attraverso il lavoro svolto e le relazioni stabilite con insegnanti, personale non docente e studenti, i dirigenti contribuiscono a creare un clima positivo e di reciproco sostegno che, a sua volta, contribuisce alla loro soddisfazione professionale. È probabilmente questo il motivo per cui le qualità personali e le abilità sociali e interpersonali rappresentano una delle aree importanti su cui si basa la riuscita della pratica professionale. Tuttavia, come rilevato dallo standard australiano in materia di dirigenti scolastici (Riquadro 3.13), le qualità personali e le abilità sociali e interpersonali devono essere integrate da visione e valori, conoscenza e comprensione, e devono essere espresse attraverso una leadership a favore dell'apprendimento e dell'insegnamento, nonché dello sviluppo di se stessi e degli altri, del miglioramento e dell'innovazione, e dell'amministrazione della scuola, coinvolgendo la comunità e collaborando con essa.

I dati TALIS confermano che il ruolo del dirigente scolastico è molto impegnativo sia in termini dell'ampiezza delle sue responsabilità sia per la quantità di tempo che tali responsabilità richiedono. Data la correlazione esistente tra insegnanti, studenti, genitori o tutori, sistema di istruzione e comunità in cui la scuola è inserita, i dirigenti spesso si sentono trascinati in diverse direzioni da esigenze che percepiscono come incompatibili. Una strategia atta ad affrontare tali richieste consiste nel condividere sia il lavoro sia i processi decisionali con gli altri (Schleicher, 2012). I dirigenti che operano così godono di un clima di rispetto reciproco nelle scuole, nonché di maggiore soddisfazione professionale a livello personale.

Assicurare che i dirigenti usufruiscano di formazione e opportunità per applicare la leadership didattica

Si potrebbe affermare che la leadership didattica – incentrata sull'insegnamento e sull'apprendimento che ha luogo in una scuola – costituisca il compito più importante dei dirigenti scolastici. I dati TALIS, inoltre, rivelano che i dirigenti che dichiarano livelli elevati di leadership didattica tendono maggiormente ad realizzare piani di sviluppo professionale nelle loro scuole (13 Paesi), osservare la didattica in classe come parte della valutazione formale degli insegnanti (20 Paesi), e riferire un elevato livello di rispetto reciproco tra i colleghi nell'istituto (17 Paesi). I dirigenti con maggiore leadership didattica tendono, altresì, a dedicare più tempo alle attività curriculari e didattiche e a dichiarare maggiore soddisfazione professionale.

Pertanto, è chiaro quanto la leadership didattica sia importante per molti aspetti. Tuttavia, fra tutti gli elementi che i dirigenti riferiscono essere compresi nella propria istruzione formale, solo pochi dirigenti riferiscono la partecipazione ad attività di formazione alla leadership didattica rispetto a qualsiasi altra attività formativa. Più di 1 dirigente su 5 (22%) riferisce di non aver mai partecipato ad attività di formazione all'insegnamento e il 31% ha dichiarato di aver ricevuto tale formazione solo dopo aver assunto il ruolo dirigenziale.

Occorre che i Paesi rivedano la formazione erogata a dirigenti scolastici in materia di leadership didattica e verifichino come tale leadership sia in realtà attuata all'interno delle scuole. Come raccomandato in precedenza, è opportuno un ulteriore sviluppo professionale in materia di leadership didattica; tuttavia, occorre che i dirigenti scolastici siano resi consapevoli dell'importanza della leadership didattica e abbiano familiarità con le relative pratiche già a partire dalla loro formazione iniziale al ruolo dirigenziale.

Note

1. Nelle analisi, le categorie "spesso" e "molto spesso" sono sintetizzate in un'unica categoria, ovvero "frequentemente". Le categorie "mai" o "raramente" e "a volte" sono sintetizzate in un'unica categoria, ovvero "di rado".

2. Il livello ISCED 6 rappresenta un ulteriore livello di istruzione terziaria che conduce a una qualifica di ricerca avanzata quale il dottorato di ricerca.

3. In Portogallo, si considera che i dirigenti scolastici con laurea conseguita prima del cosiddetto processo di Bologna (armonizzazione dei diplomi universitari europei) abbiano raggiunto un livello 6 nella scala ISCED. Il modo in cui la domanda è posta impedisce la disaggregazione tra lauree conseguite prima del cosiddetto processo di Bologna e dottorati di ricerca.

Nota Israele

I dati statistici per Israele sono forniti dalle competenti Autorità israeliane e sotto la loro responsabilità. L'uso di tali dati dall'OCSE è senza pregiudizio dello statuto delle Alture del Golan, di Gerusalemme Est e degli insediamenti israeliani in Cisgiordania ai sensi del diritto internazionale.



Riferimenti

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), *National Professional Standard for Principals*, Education Services Australia, *http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/NationalProfessionalStandardForPrincipals_July25.pdf*.

Aydin, A., Y. Sarier e S. Uysal (2013), The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction", *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 13/2, pp. 806-811.

Baker, D. e G. Le Tendre (2005), *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*, Stanford University Press, Palo Alto, CA.

Bell, L., R. Bolam e L. Cubillo (2003), A systematic review of the impact of school leadership and management on student outcomes", in *Research Evidence in Education Library*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, London.

Biniaminov, I. e N.S. Glasman (1983), School determinants of student achievement in secondary education", *American Educational Research Journal*, Vol. 20/2, pp. 251-268.

Branch, G. F., E. A. Hanushek e S.G. Rivkin (2013), "School leaders matter: Measuring the impact of effective principals", *Education Next*, Vol. 13/1, pp. 63-69.

Chin, J. M. (2007), "Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA", *Asia Pacific Education Review*, Vol. 8/2, pp. 166-177.

Darling-Hammond, L., et al. (2007), *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford University, Stanford, CA.

Day, C., et al. (2008), "Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts", *School Leadership & Management* (formerly *School Organisation*), Vol. 28/1, pp. 5-25.

DuFour, R. (2004), "What is a professional learning community?", *Educational Leadership*, Vol. 61/8, pp. 6-11.

Epstein, R. M. e E.M. Hundert (2002), "Defining and assessing professional competence", *Journal of the American Medical Association*, Vol. 287/2, pp. 226-235.

Gerrard, S. (2012), "A response to raven", *The Psychology of Education Review*, Vol. 36/1, pp. 27-30.

Goode, W. J. (1969), "The theoretical limits of professionalism", in *The Semi-Professions and Their Organizations: Teachers, Nurses, and Social Workers*, A. Etzioni (ed.), Free Press, New York, NY.

Grissom, J. A., S. Loeb and B. Master (2013), "Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals", *Educational Researcher*, Vol. 42/8, pp. 433-444.

Gunter, H. M. e T. Fitzgerald (2013), "New Public Management and the modernisation of education systems", *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 45/4, pp. 303-305.

Hallinger, P., L. Bickman and K. Davis (1996), "School context, principal leadership, and student reading achievement", *The Elementary School Journal*, Vol. 96/5, pp. 527-549.

Hallinger, P. e R. H. Heck (1996), "Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995",*Educational Administration Quarterly*, Vol. 32/1, pp. 5-44.

Harris, A. (2012), "Distributed leadership: Implications for the role of the principal", *Journal of Management Development*, Vol. 31/1,pp. 7-17.

Harris, A. (2008), *Distributed Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*, Routledge, London.

Huang, F. L. e T.R. Moon (2009), "Is experience the best teacher? A multilevel analysis of teacher characteristics and student achievement in low performing schools", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 21, pp. 209-234.

Jepsen, C. e S. Rivkin (2009), "Class reduction and student achievement: The potential tradeoff between teacher quality and class size", *Journal of Human Resources*, Vol. 44/1, pp. 223-250.

Jeynes, W. H. (2011), *Parental Involvement and Academic Success*, Routledge, New York, NY.

Larson, M. S. (1977), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis,* University of California Press, Berkeley, CA.

Leithwood, K., B. Mascall e T. Strauss (2009), *Distributed Leadership According to the Evidence*, Routledge, London.



Lucas, O., et al. (2012), "School principal's leadership style: A factor affecting staff absenteeism in secondary schools", *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, Vol. 3/4, pp. 444-446.

MacNeil, A. J. e D. Prater (1999), "Teachers and principals differ on the seriousness of school discipline: A national perspective", *National Forum of Applied Educational Research Journal*, Vol. 12/3, pp. 1-7.

Marzano, R. J., T. Waters e Brian A. McNulty (2005), *School Leadership That Works: From Research To Results*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Møller, J. e G. Skedsmo (2013), "Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system" *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 45/4, pp. 336-353.

OECD (2013), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en*.

Pont, B., D. Nusche e H. Moorman (2008), *Improving School Leadership*, *Volume1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en*.

Robinson, V., M. Hohepa e C. Lloyd (2009), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: Best*

Evidence Synthesis Iteration, **University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.**

Robinson, V. M. J., C. A. Lloyd e K. J. Rowe (2008), "The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 44/5, pp. 635-674.

Ross, J. A. e P. Gray (2006), "School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs", *Canadian Journal of Education*, Vol. 29/3, pp. 798-822.

Schleicher, A., (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en.

Smylie, M. A., et al. (2007), "Trust and the development of distributed leadership", *Journal of School Leadership*, Vol. 17/4, pp. 469-503.

Ungerleider, C. S. (2006), "Reflections on the use of large-scale student assessment for improving student success", *Canadian Journal of Education*, Vol. 29/3, pp. 873-888.

Ungerleider, C. S. (2003), "Large-scale student assessment: Guidelines for policy-makers", *International Journal of Testing*, Vol. 3/2,pp. 119-128.

Vanhoof, J., et al. (2014), "Data use by Flemish school principals: Impact of attitude, self-efficacy and external expectations", *Educational Studies*, Vol. 40/1, pp. 48-62.

Veenman, S., Y. Visser e N. Wijkamp (1998), "Implementation effects of a program for the training of coaching skills with school principals", *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. 9/2, pp. 135-156.

Veldman, D. J. e J. E. Brophy (1974), "Measuring teacher effects on pupil achievement", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 66/3,pp. 319-324.

Willms, J. D. (2000), "Monitoring school performance for 'standards-based reform", *Evaluation and Research in Education*, Vol. 14/3 e 4, pp. 237-253.

Willms, J. D. (1998), "Assessment strategies for Title I of the improving America's Schools Act", report prepared for the Committee on Title I Testing and Assessment of the National Academy of Sciences.

Woessmann, L. (2001), *Schooling, Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence,* Kiel Institute of World Economics, Kiel.



4

Far crescere e sostenere gli insegnanti

Il Capitolo si concentra sulle esperienze di sviluppo professionale degli insegnanti. Per "sviluppo professionale" l'indagine intende le attività volte a rafforzare le competenze e le conoscenze degli insegnanti, con l'obiettivo ultimo di migliorare le loro pratiche di insegnamento. Il Capitolo esamina ciò che gli studi condotti rivelano sull'importanza dello sviluppo professionale e riferisce altresì ciò che gli insegnanti dichiarano circa le varie opportunità di sviluppo offerte loro (ivi inclusi i programmi di avvio alla professione e di tutoraggio/mentoring). Il Capitolo esamina inoltre la gamma di variabili, legate sia agli insegnanti, sia alle scuole che potrebbero influenzare la misura in cui gli insegnanti partecipano ad attività di sviluppo professionale. L'analisi poi volge a concentrarsi sul fabbisogno di sviluppo identificato dagli insegnanti e sugli ostacoli che impediscono loro di usufruire dello sviluppo professionale a cui aspirano. Il Capitolo, infine, termina con alcune raccomandazioni rivolte ai policy maker, dirigenti scolastici e insegnanti.



Fatti salienti

- Nei Paesi e nelle economie partecipanti, in media, l'88% degli insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore riferisce di aver intrapreso attività di sviluppo, professionale nel corso dell'anno passato. Tassi di partecipazione leggermente più bassi si riscontrano tra gli insegnanti di genere maschile e soprattutto tra gli insegnanti non di ruolo. La partecipazione pregressa a programmi formali di avvio alla professione sembra essere un importante fattore predittivo della futura partecipazione degli insegnanti ad attività di sviluppo professionale negli anni a venire.
- Sebbene i dirigenti scolastici riferiscano l'attuale disponibilità di programmi formali di avvio alla professione presso le loro scuole, in media, neppure la metà degli insegnanti dichiara di prendere parte ad attività di introduzione alla professione nell'ambito del loro primo incarico formale.
- Il livello e l'intensità di partecipazione ad attività di sviluppo professionale sono influenzati dal tipo di sostegno che gli insegnanti ricevono al fine di intraprendere tali attività. In generale, gli insegnanti riferiscono una maggiore partecipazione ad attività di sviluppo professionale in quei Paesi in cui essi riferiscono, altresì, livelli più elevati di sostegno finanziario. In alcuni casi, tuttavia, si riscontrano elevati tassi di partecipazione ad attività di sviluppo professionale, sebbene agli insegnanti non sia fornito alcun sostegno finanziario. In tali casi, il sostegno non monetario per lo sviluppo degli insegnanti è erogato sotto forma di tempo specificamente dedicato a tali attività nell'ambito dell'orario lavorativo a scuola.
- Gli insegnanti riferiscono che le aree in cui più critico si rivela il fabbisogno di sviluppo professionale riguardano l'insegnamento a studenti con bisogni speciali e lo sviluppo delle competenze nell'uso didattico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). Nell'istruzione secondaria inferiore un insegnante su cinque ha identificato il primo elemento come particolarmente importante, rivelando, così, che gli insegnanti non si sentono pienamente preparati dinanzi a tale compito impegnativo.
- Tra i Paesi e le economie partecipanti, i motivi più frequentemente dichiarati dagli insegnanti per spiegare la loro mancata partecipazione ad attività di sviluppo professionale sono il conflitto con gli orari di lavoro e l'assenza di incentivi alla partecipazione.

INTRODUZIONE

Garantire che milioni di insegnanti in tutto il mondo abbiano le competenze fondamentali necessarie per essere efficaci in classe è di essenziale importanza per consentire il miglioramento dell'apprendimento degli studenti. A tal fine, i sistemi di istruzione cercano di fornire agli insegnanti opportunità per sviluppare ed espandere le proprie competenze al fine di conseguire o tenere saldo un livello elevato nella didattica e creare, o preservare, così, una classe insegnante di elevata qualità[1].

Rispetto al momento in cui molti degli insegnanti oggi con maggiore esperienza hanno intrapreso il proprio corso di istruzione o formazione iniziale all'insegnamento, le conoscenze in materia di apprendimento e insegnamento sono divenute più vaste ed approfondite (si veda: European Commission, 2012b). Come osservato in occasione dell'*International Summit on the Teaching Profession* (Schleicher, 2012), occorre espandere le competenze degli insegnanti per assicurare che essi forniscano agli studenti adeguate abilità cognitive e non-cognitive. Tali abilità includono modi di pensare e di lavorare (creatività, pensiero critico, comunicazione e collaborazione), strumenti di lavoro (TIC incluse) e abilità di cittadinanza, nonché personali e sociali, che consentono loro di "riuscire" nelle società odierne.

I programmi di sviluppo professionale in servizio mirano a introdurre nuove competenze e strumenti innovativi o ad aggiornare le competenze e gli strumenti che gli insegnanti già possiedono. La letteratura scientifica propone molteplici definizioni di "sviluppo professionale". Tuttavia, alla base di tali definizioni vi è la cognizione che lo sviluppo professionale degli insegnanti consiste in pratiche di apprendimento da parte degli insegnanti, ovvero nell'apprendere come apprendere e trasformare le proprie conoscenze in pratiche benefiche per la crescita degli studenti (Avalos, 2011). L'indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS) dell'OCSE adotta un'ampia definizione di "sviluppo professionale" (si veda il quadro di riferimento TALIS, 2013). In particolare, lo sviluppo professionale è definito come "attività volte a sviluppare competenze, conoscenze, preparazione e altre caratteristiche di un individuo come insegnante".



Tale definizione presuppone che le attività di sviluppo professionale possano aver luogo con svariate modalità, che spaziano da quelle più formali (corsi o laboratori/seminari) ad approcci più informali (collaborazione con altri insegnanti; partecipazione ad attività extracurriculari)[2]. Le attività di sviluppo professionale possono essere fornite agli insegnanti per il tramite di esperti esterni sotto forma di corsi, laboratori/seminari o programmi di qualificazione formali, o sotto forma di collaborazione tra più scuole o tra insegnanti di più scuole (ad esempio visite di osservazione ad altre scuole) o all'interno della scuola stessa in cui gli insegnanti lavorano. Lo sviluppo professionale all'interno di una scuola può consistere in attività di tutoraggio/affiancamento o mentoring, programmazione e insegnamento su base collaborativa, nonché condivisione di buone pratiche.

Infatti, dati recenti (Jackson e Bruegmann, 2009) suggeriscono che i miglioramenti più rilevanti in termini di apprendimento si riscontrano tra gli studenti degli insegnanti che hanno colleghi maggiormente efficaci (in base alle stime dei risultati a valore aggiunto). Il Riquadro 4.1 riassume le tipologie di attività di sviluppo professionale esaminate dall'indagine TALIS.

Riquadro 4.1. **Tipi di attività di sviluppo professionale**

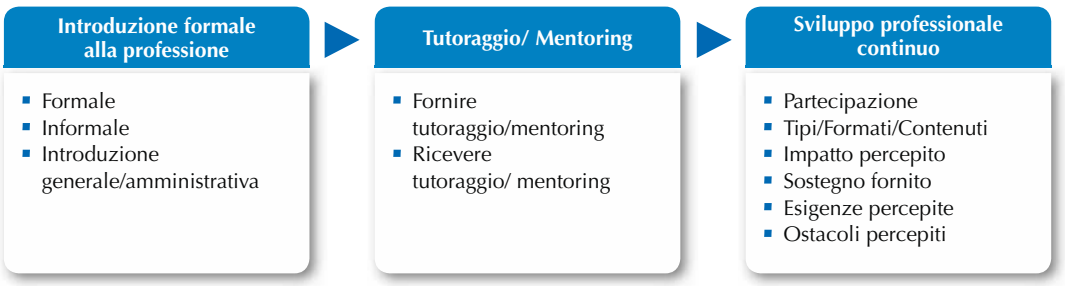
L'indagine TALIS ha richiesto agli insegnanti informazioni circa le attività di sviluppo professionale a cui hanno partecipato nei 12 mesi precedenti (rispetto all'indagine). Agli insegnanti è stato richiesto di indicare se avessero partecipato a una qualsiasi delle seguenti attività:

- **Corsi/Laboratori** (su contenuti disciplinari o metodologici e/o altri argomenti relativi all'istruzione)
- **Conferenze o seminari sull'istruzione** (in cui docenti e/o ricercatori presentano i risultati delle loro ricerche e discutono problematiche relative all'istruzione).
- **Visite di osservazione presso altre scuole**
- **Visite di osservazione presso imprese, enti pubblici o organizzazioni non-governative**
- **Corsi di formazione (stage formativi) in servizio** presso imprese, enti pubblici o organizzazioni non-governative
- **Programmi di qualificazione** (ad esempio: programmi per acquisire una laurea, ecc.)
- **Partecipazione ad una rete di docenti** appositamente volta allo sviluppo professionale
- **Ricerca individuale o collaborativa (di gruppo)** su argomenti di interesse professionale
- **Mentoring/tutoraggio e/o sessioni di osservazione/affiancamento tra pari,** come parte di una formale attività istituzionale.

Oltre a richiedere agli insegnanti informazioni circa le proprie attività di sviluppo professionale seguite nei 12 mesi precedenti, l'indagine TALIS ha altresì posto loro quesiti circa il sostegno ricevuto per intraprendere tali attività, nonché il relativo effetto, le aree professionali da essi identificate come maggiormente bisognose di ulteriore sviluppo e i fattori percepiti come ostacolo alla loro partecipazione a ulteriori attività di sviluppo professionale. Gli insegnanti sono stati invitati a rispondere a quesiti relativi alla propria partecipazione ad attività di avvio alla professione e di tutoraggio/mentoring. Ai fini dell'indagine TALIS, per "attività di avvio alla professione" si intende le attività svolte durante il primo regolare rapporto di lavoro come insegnante. L'indagine TALIS inoltre ha rivolto ai dirigenti scolastici quesiti sulla disponibilità di programmi di avvio alla professione e di tutoraggio/mentoring nelle rispettive scuole. La Figura 4.1 illustra la "composizione" dello sviluppo professionale degli insegnanti esaminati nell'indagine TALIS.

■ Figura 4.1 ■

Composizione dello sviluppo professionale degli insegnanti esaminati nell'indagine TALIS





In sede di interpretazione dei risultati, è fondamentale tenere a mente due importanti limitazioni delle presenti analisi. In primo luogo – in quanto trasversale – l'indagine TALIS non rivela in quale maniera la partecipazione individuale ad attività di sviluppo professionale si evolva o si adatti o risponda ai mutamenti che si verificano nell'ambito delle politiche scolastiche. In secondo luogo, poiché l'indagine si basa su quanto riferito personalmente dagli intervistati, le risposte degli insegnanti circa la propria partecipazione ad attività di introduzione alla professione, tutoraggio/mentoring e sviluppo professionale sono soggette ai limiti imposti dalla memoria e dalla percezione soggettiva. Tuttavia, tali risposte potrebbero essere considerate buoni indicatori dei tassi di partecipazione registrati. Altresì soggettiva è la misura proposta per valutare il grado di efficacia delle attività di sviluppo professionale. Tuttavia, le percezioni degli insegnanti sono da considerarsi altrettanto importanti ed è prevedibile che ne influenzino il comportamento (si veda, anche Rockoff e Speroni [2011] per i recenti dati fattuali sull'impatto positivo che la percezione soggettiva degli insegnanti in termini di autoefficacia esercita sui migliori risultati scolastici conseguiti dagli studenti futuri di tali insegnanti).

Seguendo la struttura evidenziata nella Figura 4.1, il Capitolo si apre con l'osservazione del profilo e del grado di partecipazione degli insegnanti a programmi formali di avvio alla professione e di tutoraggio/mentoring, nonché le differenze rilevate tra i Paesi e all'interno dei medesimi Paesi. L'obiettivo di questa sezione è di identificare le caratteristiche che possono spiegare la partecipazione di un insegnante a tali programmi, così da consentire una panoramica della distribuzione delle opportunità di sviluppo.

Il Capitolo prosegue esaminando la gamma di variabili legate all'individuo e/o a alla scuola che potrebbero spiegare la diversità e l'intensità della partecipazione degli insegnanti ad attività di sviluppo professionale. La diversità in termini di sviluppo professionale si riferisce ai diversi tipi di attività cui un insegnante si dedica; l'intensità, invece, rispecchia la durata delle attività di sviluppo professionale. L'obiettivo è comprendere quali fattori possano influenzare le decisioni degli insegnanti circa la differenza di partecipazione a determinate attività di sviluppo professionale.

La terza parte del Capitolo illustra le esigenze di sviluppo professionale degli insegnanti: mette a confronto l'entità della domanda insoddisfatta all'interno del medesimo Paese e tra diversi Paesi e identifica le aree professionali per le quali gli insegnanti riferiscano il maggiore fabbisogno di sviluppo. La sezione si conclude considerando in quale maniera i livelli di domanda insoddisfatta si riferiscano alle attività di sviluppo professionale che gli insegnanti hanno di fatto seguito.

L'ultima parte del Capitolo considera i principali ostacoli che gli insegnanti segnalano per giustificare la mancata partecipazione ad attività di sviluppo professionale. L'analisi si basa sui fattori che gli insegnanti indicano essere la causa della loro impossibilità ad impegnarsi in attività di sviluppo professionale più di quanto non abbiano fatto. La sezione finale discute, infine, le implicazioni politiche derivanti dall'analisi condotta.

PROGRAMMI DI AVVIO ALLA PROFESSIONE E DI TUTORAGGIO/MENTORING

Non importa quanto valida sia la formazione iniziale ricevuta dagli insegnanti, non ci si può aspettare che siano adeguatamente preparati per affrontare tutte le sfide che incontreranno durante il loro primo impiego regolare in qualità di insegnanti. Come osservato dalla Commissione Europea nel recente documento di lavoro rivolto ai *policy maker* circa i programmi formali di avvio alla professione (European Commission, 2010, pp.13-16):

> Dei programmi efficaci di avvio alla professione possono evitare alcune di queste problematiche ("shock da prassi" da parte di insegnanti principianti e conseguente abbandono della professione prematuramente) fornendo a tutti gli insegnanti un sostegno sistematico nella dimensione personale, sociale e professionale durante i primi anni della loro carriera. Tali programmi possono altresì aiutare a migliorare il rendimento sia del singolo insegnante sia dell'intera scuola. I programmi di avvio alla professione costituiscono un elemento essenziale nel continuum della formazione degli insegnanti, che spazia dal programma di formazionale iniziale all'insegnamento ai programmi di avvio alla professione e alle attività di sviluppo professionale per l'intera durata della loro carriera.

Per "programmi di avvio alla professione docente" l'indagine TALIS intende la serie di attività strutturate all'interno di una scuola per sostenere l'inserimento degli insegnanti nel dato istituto (oppure nella professione docente per i neoassunti). Tali attività potrebbero includere la collaborazione tra pari o attività di tutoraggio/mentoring. Il Capitolo prende in esame innanzitutto le pratiche adottate nei singoli istituti che sono destinate a sostenere gli insegnanti nuovi alla professione o al dato istituto. I programmi di avvio alla professione e di tutoraggio/mentoring possono



aiutare i nuovi insegnanti ad affrontare le difficoltà iniziali e le sfide connesse all'insegnamento. Ingersoll e Strong (2011) hanno riesaminato degli studi empirici condotti sugli effetti dei programmi di sostegno, guida e orientamento (ovvero programmi di avvio alla professione docente) per insegnanti principianti. Gli autori hanno scoperto che la maggior parte degli studi fornisce elementi fattuali che indicano che il sostegno e l'assistenza fornita agli insegnanti principianti hanno un'influenza positiva su svariati risultati, quali, ad esempio, l'impegno e l'impegno e il mantenimento degli insegnanti nelle loro funzioni, nonché il rendimento degli studenti (Fuller, 2003; Cohen e Fuller, 2006; Fletcher, Forte e Villar, 2008)[3]. In particolare, l'evidenza empirica mostra che gli studenti che apprendono da insegnanti che beneficiano di un sostegno integrale in termini di avvio alla professione rivelano maggiori livelli di apprendimento rispetto agli studenti i cui insegnanti non beneficiano di tale sostegno (si veda, ad esempio, Glazerman et al., 2010).

Rivolgendosi a due categorie di interlocutori (insegnanti e dirigenti), l'edizione TALIS 2013 si è adoperata per individuare in quale misura i programmi di avvio alla professione e di tutoraggio/mentoring per nuovi insegnanti siano presenti nelle scuole secondarie inferiori. In primo luogo, ai dirigenti scolastici è stato richiesto di riferire l'eventuale disponibilità di programmi di avvio alla professione e di tutoraggio/mentoring per insegnanti nuovi al loro istituto o alla professione in generale. In secondo luogo, agli insegnanti sono stati rivolti quesiti circa la loro partecipazione a programmi di avvio alla professione in occasione del primo impiego regolare da docenti e ad attività di tutoraggio/mentoring (in qualità di tutor o di destinatari di attività di tutoraggio/mentoring) attualmente in corso. La sezione seguente esamina la percentuale di insegnanti che ha accesso a programmi di avvio alla professione nelle rispettive scuole, secondo molteplici formule.

Disponibilità di programmi di avvio alla professione docente

La Figura 4.2 e le prime colonne della Tabella 4.1 illustrano la disponibilità, a livello nazionale, di programmi di avvio alla professione docente nell'istruzione secondaria inferiore. In media, nei Paesi partecipanti, il 44% degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti segnalano la disponibilità di programmi formali di avvio alla professione per tutti gli insegnanti nuovi all'istituto, e il 22% lavora in scuole in cui i programmi sono disponibili soltanto per gli insegnanti nuovi alla professione. In totale, più di tre quarti degli insegnanti (76%) lavorano in scuole con programmi informali di avvio alla professione. Infine, circa l'86% degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti scolastici riferiscono la disponibilità di programmi di introduzione generale sul funzionamento dell'istituto. Tuttavia, si rilevano notevoli variazioni tra i Paesi esaminati.

Come indicato nella Figura 4.2, in generale, i Paesi in cui si rileva un maggior numero di programmi formali di avvio alla professione ne prevedono anche altri più informali. Tale modello (che, sfortunatamente, non può essere interpretato con i soli dati TALIS) potrebbe derivare dal fatto che le scuole dei Paesi interessati ritengano tali programmi complementari e non alternativi. Ciò potrebbe verificarsi nel caso in cui, ad esempio, i programmi formali di avvio alla professione fossero erogati per un periodo limitato, diversamente dalle attività informali. Tuttavia, Repubblica Ceca, Estonia, Finlandia, Islanda, Lettonia, Polonia e Portogallo mostrano differenze piuttosto rilevanti tra i due tipi di programmi di avvio. In particolare, in questi Paesi le attività informali di avvio alla professione sono decisamente più frequenti rispetto ai programmi formali. Notevoli differenze si rilevano anche in Giappone. Tuttavia, diversamente dal caso precedente, qui i programmi formali di avvio alla professione sono molto più frequenti delle attività informali.

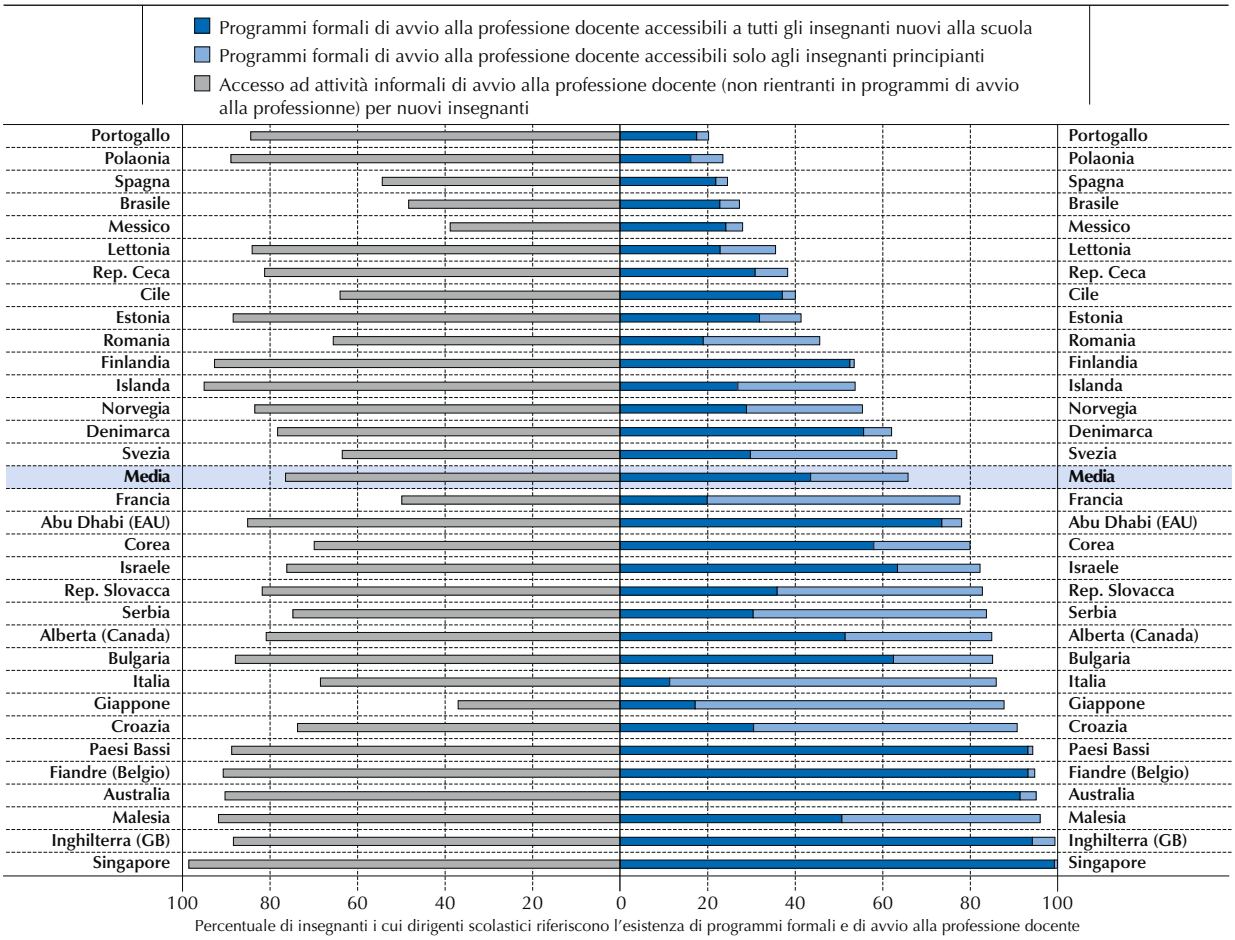
In alcuni Paesi, la maggior parte degli insegnanti lavora in scuole che non dispongono di un programma formale di avvio alla professione. È il caso di Paesi quali Brasile, Messico, Polonia, Portogallo e Spagna, dove dal 70% all' 80% degli insegnanti lavora, per l'appunto, in scuole che non dispongono di programmi di avvio. La situazione in questi Paesi è in netto contrasto con quella di Australia, Malesia, Paesi Bassi, Singapore, Inghilterra (Regno Unito) e Fiandre (Belgio), dove i programmi formali di avvio alla professione sono rivolti a tutti i nuovi insegnanti di ciascuna scuola. A Singapore e in Inghilterra (Regno Unito), soltanto una piccola percentuale degli insegnanti (meno dell'1%) insegna in scuole prive di qualsiasi programma di avvio alla professione.



■ Figura 4.2 ■

Ostacoli alla partecipazione allo sviluppo professionale

Percentuale di insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore che si dicono "fortemente in disaccordo", "d'accordo", "d'accordo" o "pienamente d'accordo" sul fatto che i seguenti elementi rappresentino ostacoli alla loro partecipazione ad attività di sviluppo



I Paesi sono classificati in ordine crescente, in base alla percentuale cumulativa di insegnanti i cui dirigenti scolastici riferiscono l'accesso a programmi formali di avvio alla professione docente per tutti gli insegnanti nuovi rispetto a quella scuola e soltanto per gli insegnanti principianti.

Fonte: OECD, DatabaseTALIS 2013, Tabella 4.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041440

Così come per i programmi formali, programmi informali di avvio alla professione sono altresì disponibili per la maggior parte degli insegnanti in Australia (90%), Fiandre (Belgio) (91%), Finlandia (93%), Islanda (95%), Malesia (92%) e Singapore (99%). Tuttavia, le attività informali di avvio alla professione sono meno frequenti in Giappone e in Messico, dove, rispettivamente, soltanto il 37% e il 39% degli insegnanti insegnano in scuole che offrono tali programmi.

Infine, nella maggior parte dei Paesi sono molto comuni i programmi di introduzione generale sul funzionamento dell'istituto rivolti ai nuovi insegnanti: in media, l'86% degli insegnanti lavora in scuole che offrono tali attività. Soltanto in Messico non più del 50% dei docenti lavora in scuole che offrono almeno uno dei tre tipi di attività di avvio alla professione.

Il Riquadro 4.2 esamina la disponibilità di programmi di avvio alla professione docente nell'istruzione secondaria superiore in quei Paesi che hanno attuato l'indagine TALIS per le categorie di riferimento.



Riquadro 4.2. **Disponibilità di programmi di avvio alla professione docente nell'istruzione primaria e secondaria superiore**

Le Tabelle 4.1.a e 4.1.b mostrano la disponibilità a livello nazionale di programmi di avvio alla professione per insegnanti nell'istruzione primaria (ISCED 1) e secondaria superiore (ISCED 3) nei Paesi con dati disponibili.

La Tabella 4.1.a mostra che, in generale, gli insegnanti delle scuole primarie riferiscono in misura leggermente inferiore l'accesso a programmi di avvio alla professione rispetto ai loro colleghi delle scuole secondarie di primo grado. In Finlandia, Messico e nelle Fiandre (Belgio), un numero maggiore d'insegnanti di scuola primaria lavora in scuole che non mettono a disposizione alcun programma di avvio alla professione. Inoltre, in Messico e nelle Fiandre (Belgio), la percentuale d'insegnanti che lavorano in scuole primarie i cui dirigenti riferiscono la disponibilità di attività informali di avvio o di programmi di introduzione generale è inferiore alle percentuali rilevate per gli insegnanti di scuola secondaria inferiore. In altre parole, nei Paesi elencati, gli insegnanti di scuola primaria tendono a lavorare in scuole sprovviste di programmi di avvio alla professione (sia formali o informali) o di programmi di introduzione generale più degli insegnanti di scuola secondaria inferiore.

Per gli insegnanti di scuola secondaria superiore, la Tabella 4.1.b mostra che, come per gli insegnanti di scuola secondaria inferiore, nelle scuole di Singapore le pratiche formali di avvio alla professione sono disponibili in assoluto per tutti i nuovi insegnanti. In Danimarca, Finlandia, Messico e Norvegia, ad esempio, si rileva una maggiore disponibilità di programmi formali di avvio per gli insegnanti nelle scuole secondarie superiori più che per gli insegnanti delle scuole secondarie inferiori. Nella maggior parte dei Paesi con dati comparabili, la disponibilità di programmi di introduzione generale sul funzionamento dell'istituto è maggiore per gli insegnanti della scuola secondaria superiore rispetto a quelli delle scuole secondarie inferiori.

Il Riquadro 4.3 descrive i dettagli del sistema educativo di Singapore che possono aiutare a spiegare l'ampia disponibilità di programmi di avvio alla professione per nuovi insegnanti nel Paese, e fornisce informazioni sull'approccio continuativo alla formazione iniziale degli insegnanti e ai programmi di avvio alla professione in Francia.

Riquadro 4.3. **I programmi di avvio alla professione docente in Francia e Singapore**

Il ruolo centrale dei programmi di avvio alla professione docente a Singapore

Al termine della loro formazione iniziale da insegnanti prima di assumere il primo incarico, a Singapore gli insegnanti principianti sono sottoposti a programmi di avvio alla professione sia a livello nazionale sia di singola scuola.

A livello nazionale, gli insegnanti frequentano un programma di avvio alla professione della durata di tre giorni, noto come "Programma di orientamento per insegnanti principianti", predisposto dal Ministero dell'Istruzione di Singapore. Tale programma sottolinea l'importanza del ruolo degli insegnanti nell'intero processo formativo dei giovani e consente agli insegnanti principianti di consolidare il loro apprendimento presso l'istituto della loro formazione iniziale. Presentando i ruoli e le aspettative degli insegnanti, tale programma introduce altresì i nuovi insegnanti alla comunità didattica di Singapore in materia di convinzioni professionali, valori e comportamenti da assumere.

Durante i primi due anni di insegnamento, per gli insegnanti principianti è previsto un ulteriore orientamento attraverso il programma di tutoraggio/mentoring strutturato. Tale programma consente loro di acquisire nozioni pratiche e competenze da tutor/mentori esperti a loro assegnati, con anni di esperienza professionale presso l'istituto. Le scuole godono dell'autonomia necessaria per personalizzare il programma in base alle esigenze di apprendimento dei nuovi insegnanti. Oltre alle competenze pratiche, il programma aiuta ad approfondire la conoscenza che i nuovi insegnanti hanno dei valori e dell'etica della professione docente.

...



Riquadro 4.3. **I programmi di avvio alla professione docente in Francia e Singapore** (continua)

Programmi di avvio come parte di un modello consecutivo di formazione degli insegnanti in Francia

Dai primi anni 1990 al 2010, la Francia ha applicato un modello consecutivo di formazione degli insegnanti, primariamente basato sulla formazione nei contenuti disciplinari, con conseguente elevato livello di specializzazione nell'insegnamento d'istruzione secondaria. Dopo aver conseguito una laurea di primo livello o un ulteriore titolo di studio, occorreva superare un concorso per il reclutamento. I candidati erano così ammessi a frequentare un anno di formazione ed era assegnato loro un tutor/mentore. Fin dai primi anni 2000, i nuovi insegnanti sono stati per lo più iscritti a programmi formali di avvio alla professione nel corso del loro primo anno di impiego regolare, con attività di formazione tenute nell'orario lavorativo. Tali specifici programmi sono tenuti al di fuori delle scuole e comprendono prevalentemente sessioni di pratica didattica per aiutare i nuovi insegnanti a gestire un impiego a tempo pieno.

Varata nel 2010, la riforma denominata "masterizzazione" ha consentito agli insegnanti di aver accesso alla professione d'insegnante a condizione di aver portato a termine una laurea di secondo livello (master). Una nuova formula di formazione iniziale degli insegnanti è stata elaborata nell'ambito della legge sull'istruzione varata nel luglio 2013 con decorrenza da inizio anno accademico 2013/2014. All'interno di scuole di specializzazione (*Écoles Supérieures du Professorat et de l'Enseignement, ESPE*), che sono parte integrante delle università, i programmi accademici integrano lo studio delle discipline con la pedagogia teorica e sessioni pratiche di didattica al fine di garantire un'introduzione progressiva alla professione di insegnante.

Esistono tuttora programmi di avvio alla professione, sebbene ridimensionati e ricompresi in altre attività di formazione in servizio rivolte agli insegnanti. Ove disponibili, tali programmi sono spesso incentrati sulla gestione della classe al fine di rispondere alle esigenze dei nuovi insegnanti, in particolare di quelli assegnati alle zone "difficili".

Fonti: Ministero dell'Istruzione, Singapore; Ministero dell'Istruzione, Francia.

Tassi di partecipazione a programmi di avvio alla professione

La sezione precedente ha esplorato la disponibilità di programmi di avvio alla professione docente nelle scuole dei vari Paesi ed economie TALIS. Questa sezione esamina la partecipazione degli insegnanti sulla base dei dati TALIS. Le colonne finali della Tabella 4.1 rivelano la partecipazione degli insegnanti di scuola secondaria a programmi formali di avvio alla professione a livello nazionale, nonché programmi informali e attività di introduzione generale, sulla base di quanto riportato dagli insegnanti stessi. Per ciascuna delle attività, circa il 50% degli insegnanti in media dichiara di parteciparvi. Pertanto, si riscontrano alcune importanti differenze tra la disponibilità di programmi o attività di avvio alla professione docente e i tassi di effettiva partecipazione. Sebbene in alcuni Paesi la partecipazione a programmi di avvio alla professione docente sia superiore all'offerta di tali programmi (ad esempio: in Messico, sia per i programmi formali sia per i programmi informali di avvio), la Tabella 4.1 rivela che nella maggior parte dei Paesi, invece, la partecipazione degli insegnanti è generalmente inferiore all'offerta di programmi riferita dagli intervistati. Tale risultato potrebbe rivelare uno scarso coinvolgimento degli insegnanti in tali attività, nonostante la loro disponibilità, o altresì indicare uno sfasamento del periodo di riferimento per tali risposte, poiché agli insegnanti sono rivolti quesiti circa la loro eventuale partecipazione a tali attività durante il loro primo impiego come insegnanti, mentre i dirigenti scolastici sono intervistati circa l'attuale disponibilità di tali attività nelle loro scuole (i periodi di riferimento quindi potrebbero sovrapporsi o essere, invece, sfasati).

Ove si proceda ad un'analisi comparativa dei tassi di partecipazione nei vari Paesi, si rilevano alcune notevoli differenze. In Giappone, Malesia e Singapore, si riscontra un'ampia partecipazione a programmi di avvio alla professione docente, con l'80% e oltre degli insegnanti che riferisce di partecipare a programmi formali di avvio. Ciò contrasta con i dati rilevati per Finlandia, Norvegia e Svezia, dove soltanto dal 10% al 16% degli insegnanti riferisce di aver partecipato a un programma formale di avvio. Per ciò che concerne le attività informali di avvio alla professione docente, i maggiori tassi di partecipazione riguardano Bulgaria, Corea, Malesia, Polonia, Romania e Singapore (circa il 60% in ciascun Paese).



Riquadro 4.4. Partecipazione a corsi di avvio alla professione docente nell'istruzione primaria e secondaria superiore

Le Tabelle 4.1.a e 4.1.b illustrano il livello di partecipazione, per singolo Paese, a programmi di avvio alla professione docente nell'istruzione primaria (ISCED 1) e secondaria superiore (ISCED 3). È nelle Fiandre (Belgio) che si riscontrano le maggiori discrepanze nei tassi di partecipazione degli insegnanti di scuola primaria e secondaria inferiore a qualsiasi tipo di programma di avvio alla professione. Nei Paesi partecipanti all'indagine TALIS, in media soltanto il 30% degli insegnanti delle scuole primarie ha partecipato a programmi formali di avvio alla professione, mentre il 42% riferisce di aver partecipato a programmi informali e il 35% di aver intrapreso attività di introduzione generale.

Nei Paesi con dati disponibili in materia di istruzione secondaria inferiore e superiore, in media i tassi di partecipazione riportati per ciascun tipo di attività sono molto simili (le medie corrispondono alla metà circa degli insegnanti). In Danimarca, gli insegnanti di scuola secondaria superiore riferiscono una partecipazione di gran lunga maggiore, rispetto ai colleghi delle scuole secondarie inferiori, sia per i programmi formali sia per i programmi informali di avvio alla professione, nonché per i programmi di introduzione generale sul funzionamento della scuola. Un andamento simile è stato rilevato in Messico, sebbene la differenza riscontrata tra i due gruppi di insegnanti non sia così rilevante.

Allo stesso modo, in Bulgaria, Malesia e Singapore, la stragrande maggioranza (oltre l'80%) degli insegnanti riferisce di prendere parte ad attività di introduzione generale sul funzionamento della scuola. Diversa appare la situazione in Norvegia, Portogallo, Spagna e Svezia, dove meno di un quarto degli insegnanti afferma di aver partecipato a programmi di introduzione generale sul funzionamento della scuola. Come spiegato in precedenza, alcuni Paesi offrono ai propri insegnanti attività informali di avvio alla professione più che veri e propri programmi formali. Tuttavia, nella maggior parte dei Paesi in cui gli insegnanti riferiscono un'elevata partecipazione a programmi formali, l'indagine ha rilevato un'elevata partecipazione ad attività informali.

Il Riquadro 4.4 esamina i tassi di partecipazione a programmi di avvio alla professione docente nell'istruzione primaria e secondaria superiore in quei Paesi con dati disponibili.

La Tabella 4.2 mostra le caratteristiche degli insegnanti che riferiscono di aver partecipato a programmi formali di avvio alla professione in occasione del loro primo impiego regolare come insegnanti. In termini di partecipazione, non si rilevano differenze importanti tra insegnanti di genere maschile e insegnanti di genere femminile. Allo stesso modo, le differenze rilevate tra i tassi di partecipazione degli insegnanti di ruolo e quelli con contratto a tempo determinato non sono, in media, molto rilevanti. In alcuni Paesi, tuttavia, tali differenze appaiono più considerevoli. In primo luogo, in Francia, Giappone e Serbia, circa il doppio degli insegnanti di ruolo rispetto agli insegnanti a tempo determinato dichiara di aver partecipato a programmi di avvio alla professione. In Italia, il numero degli insegnanti a tempo indeterminato che dichiarano di aver partecipato a programmi formali di avvio alla professione è sei volte maggiore rispetto agli insegnanti a tempo determinato. Il contrario si rileva, invece, nei Paesi Bassi e in Norvegia, Svezia e Fiandre (Belgio). Ad esempio, tra gli insegnanti di ruolo in Svezia, soltanto il 10% riferisce di aver partecipato a tali programmi di avvio, rispetto al 19% registrato tra gli insegnanti a tempo determinato. (Le percentuali sono 37%, 42% e il 9% per gli insegnanti di ruolo e 68%, 64% e 19% per gli insegnanti a tempo determinato, rispettivamente, nelle Fiandre (Belgio), nei Paesi Bassi e in Norvegia.) Sebbene in alcuni Paesi gli anni di esperienza di insegnamento sembrino rappresentare un fattore importante per gli insegnanti che riferiscono di aver partecipato a programmi di avvio alla professione, tra gli insegnanti più esperti si rileva, invece, una tendenza leggermente inferiore (circa 5 punti percentuali, in media) in termini di partecipazione a tali programmi. La differenza è più pronunciata in paesi quali Israele, Singapore e Fiandre (Belgio), sebbene a Singapore la percentuale di insegnanti più esperti che riferiscono di partecipare a programmi di avvio alla professione (69%) sia relativamente elevata rispetto ad altri Paesi. Ciò potrebbe indicare una tendenza alla partecipazione o semplicemente una maggiore disponibilità di programmi formali di avvio alla professione negli ultimi anni. Ancora una volta, alcuni Paesi rivelano la tendenza opposta: in Italia e in Giappone gli insegnanti meno esperti sembrano partecipare meno degli insegnanti esperti, sebbene in Giappone i tassi di partecipazione non siano poi tanto bassi. In particolare, in Italia e in Giappone i tassi di partecipazione per gli insegnanti con oltre cinque anni di esperienza di insegnamento sono il 52% e l'88%, rispettivamente, contro il 19% e 66% dei tassi di partecipazione di insegnanti con meno di cinque anni di esperienza di insegnamento. Poiché nei vari Paesi emergono diversi andamenti nella partecipazione, appare importante studiare, per ciascun Paese, il profilo specifico degli insegnanti che riferiscono di partecipare a programmi di avvio alla professione, al fine di meglio identificare coloro che, invece, non vi partecipano.

Come già osservato, l'attuale disponibilità di programmi di avvio alla professione riferita dai dirigenti scolastici intervistati è maggiore rispetto alla partecipazione in passato a programmi di avvio alla professione segnalata dagli insegnanti. L'evidenza empirica mostra che gli studenti degli insegnanti che beneficiano di un sostegno completo in termini di avvio



alla professione rivelano benefici d'apprendimento ben superiori a quelli sperimentati dagli studenti di insegnanti che non hanno ricevuto tale sostegno (Glazerman et al., 2010).

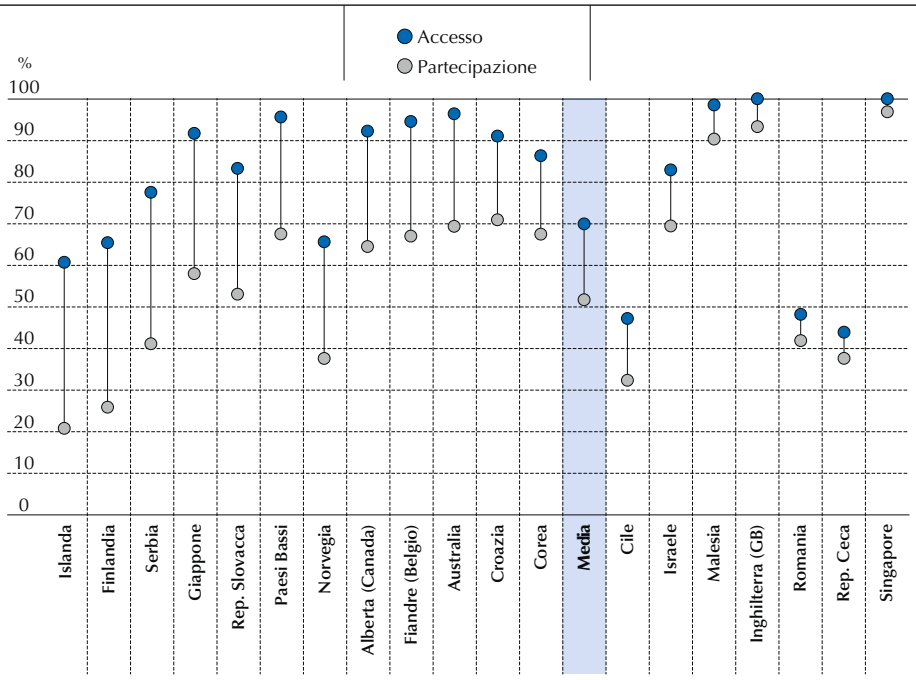
La Figura 4.3 illustra l'accesso e la partecipazione di nuovi insegnanti a programmi di avvio alla professione. Si noti che, per analizzare accuratamente la correlazione tra la disponibilità e la partecipazione a programmi di avvio alla professione, è necessario calcolare il tasso di partecipazione degli insegnanti che accedono a tali programmi nel momento in cui vi hanno diritto (ovvero, all'inizio della loro carriera o quando entrano a far parte di una nuova scuola). Poiché, purtroppo, l'indagine TALIS non ha raccolto tali dati, è stato necessario adottare un approccio di approssimazione. In particolare, l'indagine si concentra sugli insegnanti che hanno meno di tre anni di esperienza d'insegnamento e lavorano nella loro attuale scuola da meno di tre anni. Restringendo il campione agli insegnanti meno esperti, si riduce l'arco temporale che può essere intercorso dal momento di ammissibilità a programmi di avvio alla professione docente e si accresce la probabilità che tali insegnanti stiano ancora lavorando nella loro prima scuola (per la quale sono disponibili dati riferiti dai dirigenti scolastici sulla disponibilità di programmi di avvio alla professione).

Come mostrato nella Figura 4.3, poiché, in media, il 70% di questi insegnanti con minore esperienza lavora in scuole i cui dirigenti scolastici riferiscono la disponibilità di programmi di avvio alla professione, soltanto poco più della metà di essi dichiara di aver preso parte a tali programmi. Ciò significa che alcuni insegnanti che hanno diritto a tali programmi potrebbero, di fatto, non parteciparvi. La partecipazione che gli insegnanti riferiscono in materia di programmi di avvio sembra corrispondere a ciò che riferiscono i dirigenti scolastici circa la disponibilità di tali programmi nelle rispettive scuole nella Repubblica Ceca, in Malesia, Romania, Singapore e Inghilterra (Regno Unito), il che indicherebbe che la maggior parte degli insegnanti si stia avvalendo dei programmi di avvio a loro disposizione.

■ Figura 4.3 ■

Accesso e partecipazione dei nuovi insegnanti a programmi formali di avvio alla professione

Percentuale di insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore con meno di tre anni di esperienza di insegnamento presso la scuola in cui lavorano attualmente e meno di tre anni di esperienza come insegnanti che lavorano in scuole i cui dirigenti riferiscono il seguente accesso a programmi formali di avvio alla professione, e percentuale di insegnanti con le medesime caratteristiche che riferiscono di aver partecipato a programmi formali di avvio alla professione[1,2]



1. I dati sull'accesso a programmi di avvio alla professione sono tratti dal questionario rivolto ai dirigenti scolastici, mentre i dati sulla partecipazione derivano dal questionario rivolto agli insegnanti. Agli insegnanti sono state rivolte domande circa la loro partecipazione a un programma di avvio alla professione in occasione del loro primo impiego regolare come insegnanti.
I dati riportati nel grafico si riferiscono soltanto ai programmi formali di avvio alla professione e, come tali, non includono la partecipazione o l'accesso ad attività informali di avvio alla professione non ricomprese in programmi di avvio alla professione o di introduzione generale e/o amministrativa alla scuola.
I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base al divario tra l'accesso e la partecipazione ai programmi di avvio alla professione. I Paesi non sono riportati in questo grafico se la percentuale di insegnanti con meno di tre anni di esperienza nella loro scuola e meno di tre anni di esperienza come insegnante è inferiore al 5%.
Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 4.28.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041459



Disponibilità di programmi di tutoraggio/mentoring

Un altro strumento di sviluppo professionale spesso trattato è il tutoraggio/mentoring, definito, in ambito TALIS, come un sistema di sostegno all'interno delle scuole, nel cui ambito gli insegnanti con maggiore esperienza sostengono gli insegnanti con meno esperienza. Tale meccanismo potrebbe coinvolgere tutti gli insegnanti delle scuole o soltanto i neo assunti o neo arrivati. La letteratura definisce il tutoraggio/mentoring come "guida personale", di solito fornito da insegnanti più esperti a insegnanti principianti. Di recente, i programmi di tutoraggio/mentoring sono diventati una forma predominante di avvio alla professione dell'insegnante (Strong, 2009). Infatti, come sostenuto da Hobson et al. (2009), molti Paesi hanno registrato un massiccio aumento nel numero di programmi formali di tutoraggio/mentoring messi a disposizione di insegnanti principianti nelle scuole. L'obiettivo generale del programma di tutoraggio/mentoring per insegnanti è di fornire una guida in loco ai nuovi arrivati, sebbene il carattere e il contenuto di tali programmi varino notevolmente. Inoltre, i dati fattuali raccolti rivelano che gli insegnanti che ricevono più ore di tutoraggio/mentoring hanno studenti più brillanti rispetto agli insegnanti che hanno ricevuto un numero inferiore di ore di tutoraggio/mentoring (Rockoff, 2008).

Tra i Paesi TALIS, un quarto degli insegnanti, in media, lavora in scuole i cui dirigenti scolastici segnalano l'assenza di programmi di tutoraggio/mentoring (Tabella 4.3). Eppure, per gli altri tre quarti degli insegnanti, tra i vari Paesi si riscontra un'enorme eterogeneità in termini di accesso a programmi di tutoraggio/mentoring (ovvero, se tale accesso è offerto soltanto agli insegnanti nuovi all'istituto, soltanto a quelli nuovi all'insegnamento in sé o, indifferentemente, a tutti i nuovi insegnanti). In generale, tra i vari Paesi si riscontrano differenze considerevoli nei tassi relativi alla disponibilità di tali programmi. Alcuni Paesi rivelano elevate percentuali di insegnanti che non hanno accesso a tali programmi (Cile, Finlandia, Messico, Portogallo e Spagna), mentre altri (Australia, Croazia, Inghilterra [Regno Unito], Paesi Bassi, Serbia e Singapore) mettono tali programmi a disposizione di quasi tutti gli insegnanti.

La popolazione insegnante a cui sono destinati i programmi di tutoraggio/mentoring varia da Paese a Paese. Ad esempio, in Croazia, Francia e Serbia, più di due terzi degli insegnanti lavorano in scuole i cui dirigenti riferiscono che i programmi di tutoraggio/mentoring disponibili sono rivolti soltanto agli insegnanti principianti, ovvero alle prime armi. Al contrario, nelle Fiandre (Belgio), circa due terzi degli insegnanti lavorano in scuole i cui dirigenti riferiscono che tali programmi sono messi a disposizione di tutti gli insegnanti nuovi all'istituto. Infine, in Brasile, Paesi Bassi, Romania e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), più della metà degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti segnalano la disponibilità di programmi di tutoraggio/mentoring per tutti gli insegnanti delle loro scuole.

I dati di ricerca confermano che la qualità del tutor/mentore influenzi anche l'impatto di tali programmi su risultati quali le pratiche didattiche utilizzate in classe dagli insegnanti. Ad esempio, come rilevato da Evertson et al. (2000), gli insegnanti con tutor/mentori qualificati hanno dato prova di migliore organizzazione delle classi e di maggiore coinvolgimento dei loro studenti. Una caratteristica dei programmi di tutoraggio/mentoring che, in qualche misura, potrebbe rivelarne la qualità è legata alle discipline di insegnamento: ovvero è opportuno determinare se le discipline insegnate dal tutor/mentore siano le medesime insegnate dal docente che beneficia del tutoraggio/mentoring.

È stato dimostrato che tale allineamento tra il settore di esperienza disciplinare sia da parte del tutor/mentore sia da parte dell'insegnante influenzi l'impatto che gli insegnanti hanno sui loro studenti (Dee, 2005). Tale congruenza è indicata nella sezione centrale della Tabella 4.3: in media, il 68% degli insegnanti che hanno accesso a sistemi di tutoraggio/mentoring lavora in scuole i cui dirigenti dichiarano che per lo più la disciplina insegnata dal tutor/mentore è la medesima insegnata dall'insegnante che beneficia del tutoraggio/mentoring.

In Croazia, Repubblica Ceca, Francia, Israele, Italia, Polonia, Portogallo, Serbia, Singapore e Repubblica Slovacca, la disciplina insegnata dal tutor/mentore è per lo più la medesima dell'insegnante che beneficia del tutoraggio/mentoring (in particolare, nell'oltre 80% dei casi i dirigenti delle scuole in cui gli insegnanti beneficiano di sistemi di tutoraggio/mentoring affermano che le discipline dei tutor/mentori e degli insegnanti che ne beneficiano sono le stesse). Diversamente, nei Paesi Bassi e nelle Fiandre (Belgio) circa un terzo degli insegnanti delle scuole dotate di sistemi di tutoraggio/mentoring dichiara che, nella loro scuola, le discipline insegnate dal tutor/mentore coincidono raramente o quasi mai con le discipline insegnate abitualmente dai docenti patrocinati.

Il Riquadro 4.5 esamina la riferita disponibilità di programmi di tutoraggio/mentoring per gli insegnanti nell'istruzione primaria e secondaria superiore in quei Paesi che hanno attuato l'indagine TALIS per le categorie di riferimento.



Riquadro **4.5. Disponibilità di programmi di tutoraggio/mentoring nell'istruzione primaria e secondaria superiore**

Le Tabelle 4.3.a e 4.3.b mostrano la disponibilità, a livello nazionale, di programmi di tutoraggio/mentoring per insegnanti nell'istruzione primaria (ISCED 1) e secondaria superiore (ISCED 3). In media tale disponibilità è inferiore per gli insegnanti delle scuole primarie rispetto a quelli delle scuole secondarie inferiori (quando si confrontano i Paesi con dati disponibili per entrambi i gruppi di insegnanti). Nelle Fiandre (Belgio) e in Messico, il tasso di insegnanti che lavorano in scuole i cui dirigenti scolastici non segnalano alcuna disponibilità di programmi di tutoraggio/mentoring è di gran lunga più elevato per il livello primario che per il livello secondario inferiore. Tuttavia, in Norvegia e nelle Fiandre (Belgio), si riscontra una maggiore concordanza tra le discipline specifiche dei tutor/mentori e quelle specifiche degli insegnanti che ricevono il tutoraggio/mentoring nelle scuole secondarie inferiori. Il contrario è vero per la Danimarca.

Il livello di disponibilità di programmi di tutoraggio/mentoring per gli insegnanti delle scuole secondarie superiori è simile a quello dei programmi offerti agli insegnanti di scuola secondaria inferiore. In Paesi quali Danimarca e Norvegia, si registra una percentuale maggiore di scuole i cui programmi di tutoraggio/mentoring sono disponibili per insegnanti di istruzione secondaria superiore più che per quella secondarie inferiore. Infine, in entrambi i Paesi si registra una concordanza di gran lunga maggiore tra le discipline insegnate dai tutor/mentori e le discipline oggetto del tutoraggio/mentoring nelle scuole secondarie superiori.

Tassi di partecipazione ai programmi di tutoraggio/mentoring

Così come per i programmi di avvio alla professione, ora che la disponibilità dei programmi di tutoraggio/mentoring è stata esaminata, le sezioni seguenti sono rivolte all'analisi dei tassi di partecipazione degli insegnanti a tali programmi. La Tabella 4.3 illustra la partecipazione degli insegnanti a programmi di tutoraggio/mentoring sia come tutor/mentori che come coloro che sono assistiti da un mentore. Nei Paesi TALIS in media il 14% degli insegnanti dichiara di fornire tutoraggio/mentoring ad altri insegnanti. Il tasso è invece molto più elevato in Corea (34%), Singapore (39%) e Inghilterra (Regno Unito) (31%). La partecipazione degli insegnanti a programmi di tutoraggio/mentoring come "assistiti" varia significativamente da Paese a Paese. In 19 Paesi, sono ben pochi gli insegnanti (meno del 10%) che riferiscono di avere attualmente un tutor/mentore a loro assegnato per sostenerli. Ciò contrasta con Paesi quali Brasile (34%), Giappone (33%), Malesia (27%), Singapore (40%) e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) (52%), dove le percentuali riscontrate superano il 25%.

Il Riquadro 4.6 esamina i tassi di partecipazione a programmi di tutoraggio/mentoring da parte di insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori nei Paesi che hanno partecipato all'indagine TALIS per tali categorie di insegnanti.

Riquadro 4.6. **Partecipazione a programmi di tutoraggio/mentoring a livello di scuola primaria e secondaria superiore**

Le Tabelle 4.3.a e 4.3.b mostrano il livello di partecipazione, a livello nazionale, degli insegnanti di scuola primaria (ISCED 1) e secondaria superiore (ISCED 3) a programmi di tutoraggio/mentoring. Anche in tal caso, i tassi di partecipazione a programmi di tutoraggio/mentoring (sia come un tutor che come "assistiti") tra gli insegnanti di scuola primaria sono solo leggermente inferiori, in media, rispetto agli insegnanti di scuola secondaria inferiore.

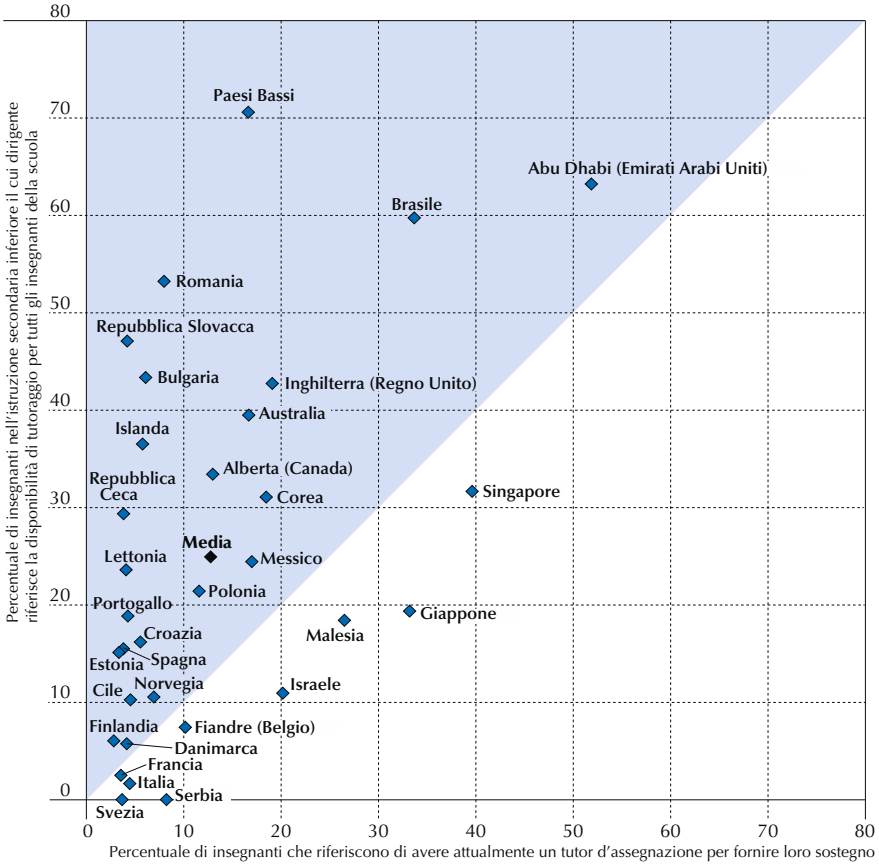
In media, gli insegnanti che riferiscono di avere tutor/mentori a loro assegnati nell'ambito delle scuole secondarie di primo grado sono pari all'8%, contro il 15% nelle scuole secondarie superiori. Inoltre, una percentuale maggiore di insegnanti riferisce di operare come tutor/mentore in scuole secondarie superiori (19%) rispetto alle scuole secondarie di primo grado (9%). In particolare, in Danimarca la percentuale relativa agli insegnanti di scuola secondaria superiore è quasi tre volte maggiore (25%) rispetto agli insegnanti di scuola secondaria inferiore (9%).



■ Figura 4.4 ■

Disponibilità di attività di tutoraggio/mentoring e relativa partecipazione

Percentuale di insegnanti delle scuole secondarie inferiori il cui dirigente riferisce la disponibilità di tutoraggio/mentoring per tutti gli insegnanti della scuola e percentuale di insegnanti che dichiarano di avere attualmente un tutor d'assegnazione



Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 4.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041478

Le Tabelle 4.4 e 4.5 mostrano le caratteristiche degli insegnanti che dichiarano di ricevere tutoraggio/mentoring e di coloro che dichiarano di essere tutor/mentore di altri insegnanti. In primo luogo, a parte rare eccezioni (Brasile, Giappone, Corea, Polonia e Abu Dhabi [Emirati Arabi Uniti]), si riscontrano notevoli differenze tra le percentuali di insegnanti uomini e di insegnanti donne che riferiscono di fungere da tutor/mentore o di ricevere tutoraggio/mentoring. Tuttavia, e in modo abbastanza logico, gli insegnanti più esperti tendono più frequentemente a riferire di assumere il ruolo di tutor/mentore più che quello di insegnante patrocinato. Allo stesso modo, gli insegnanti di ruolo tendono maggiormente a riferire di fungere da tutor/mentore, mentre gli insegnanti a tempo determinato tendono a segnalare di beneficiare meno di attività di tutoraggio/mentoring.

La Figura 4.4 illustra la disponibilità di programmi di tutoraggio/mentoring per tutti gli insegnanti all'interno delle rispettive scuole in ciascun Paese, unitamente alla percentuale di insegnanti che riferiscono di aver un tutor/mentore a loro assegnato. La Figura 4.4 mostra una chiara correlazione positiva tra la disponibilità, riferita dagli intervistati, di tutoraggio/mentoring per tutti gli insegnanti nelle scuole e le percentuali di insegnanti che dichiarano di avere un tutor/mentore. Nella maggior parte dei Paesi, una percentuale più elevata di insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti riferiscono la disponibilità di programmi di tutoraggio/mentoring per tutti gli insegnanti rispetto alla percentuale di insegnanti che riferiscono di avere di fatto un tutor/mentore assegnato a loro (area ombreggiata nella Figura 4.4). Ciò suggerisce che non tutti gli insegnanti nelle scuole con programmi di tutoraggio/mentoring disponibili per tutti gli insegnanti riferiscono di avere di fatto un tutor/mentore. Tale risultato può non essere sorprendente considerato che non ci si dovrebbe aspettare che tutti gli insegnanti di tali scuole abbiano tutor/mentori (per lo meno, alcuni insegnanti di queste scuole operano come tutor/mentore). In alcuni Paesi, tuttavia, si riscontra una notevole differenza tra le percentuali di insegnanti che



lavorano nelle scuole con programmi di tutoraggio/mentoring disponibili per tutti gli insegnanti e le percentuali di insegnanti che riferiscono di avere di fatto un tutor/mentore. Nei Paesi Bassi, sebbene il 71% degli insegnanti lavori in scuole i cui dirigenti scolastici riferiscono la disponibilità di programmi di tutoraggio/mentoring, soltanto il 17% degli insegnanti dichiara di avere di fatto un tutor/mentore. In Romania, le percentuali sono rispettivamente pari al 53% e all'8%. Come rilevato in precedenza, i programmi di tutoraggio/mentoring hanno un impatto importante sulle pratiche di insegnamento in classe e sui risultati conseguiti dagli studenti (Rockoff, 2008). Pertanto, è importante identificare i Paesi – o le scuole – in cui, nonostante l'elevata disponibilità di programmi di tutoraggio/mentoring, i tassi di partecipazione tra gli insegnanti non siano elevati. I dirigenti scolastici devono evidenziare i vantaggi di tali programmi per gli insegnanti e rimuovere eventuali ostacoli all'accesso al fine di garantire che gli insegnanti possano impegnarsi attivamente in tali attività e raccogliere i risultati positivi che ne derivano[4].

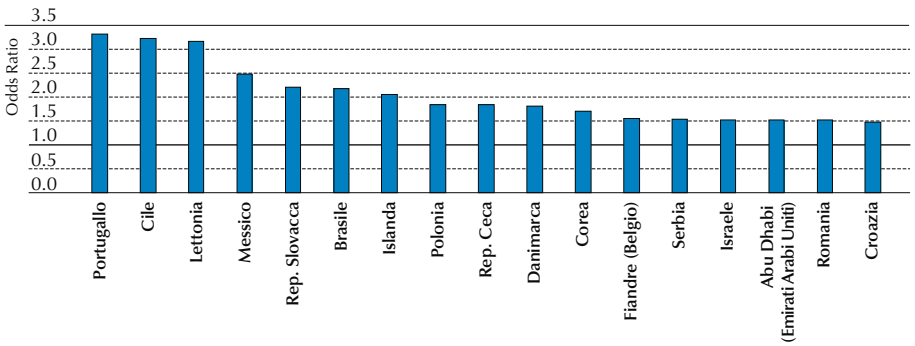
La pregressa partecipazione degli insegnanti a programmi di avvio alla professione migliora le loro prestazioni e, pertanto, potrebbe meglio prepararli a divenire essi stessi tutor/mentori. Sulla base di dati empirici che mostrano l'importanza della qualità del tutor/mentore sulla modulazione degli effetti positivi del tutoraggio/mentoring (Evertson et al., 2000), questa sezione esamina la correlazione tra la partecipazione pregressa ad attività di avvio alla professione dell'insegnamento e la tendenza degli insegnanti a fungere attualmente da tutor/mentore di altri insegnanti.

Le indagini svolte hanno esaminato i fattori associati alla partecipazione ad attività di tutoraggio/mentoring riferita dagli insegnanti[5]. Di particolare interesse è la correlazione tra un insegnante che abbia partecipato in passato a un programma formale di avvio alla professione e la probabilità che tale insegnante attualmente operi in qualità di tutor/mentore[6]. La Figura 4.5 illustra il cambiamento previsto nelle probabilità di fungere da tutor/mentore per quegli insegnanti che hanno partecipato in passato a un programma formale di avvio alla professione, rispetto a coloro che non l'hanno fatto. Al contempo, la Figura verifica una serie di altre caratteristiche degli insegnanti e delle scuole che potrebbero influenzare tale correlazione (si veda anche la Tabella 4.29.Web). I risultati mostrano che in 17 Paesi gli insegnanti che riferiscono di aver partecipato in passato a un programma formale di avvio alla professione tendono maggiormente a riferire l'attuale svolgimento di attività in qualità di tutor/mentore, rispetto a quelli che non riferiscono di aver partecipato a tali programmi (per il resto dei Paesi, tale correlazione non è statisticamente significativa)[7]. Tale effetto, tuttavia, varia fortemente da Paese a Paese. Mentre l'effetto dei programmi formali di avvio alla professione è piuttosto rilevante in Cile, Lettonia e Portogallo, dove gli insegnanti hanno oltre il triplo delle probabilità di riferire di essere un tutor/mentore di altri insegnanti, tale correlazione non appare significativa in ben 11 Paesi (Tabella 4.29.Web). In alcuni Paesi, pertanto, tali risultati suggeriscono che interventi programmatici precoci (ad esempio, partecipare a un programma di avvio alla professione nel corso del primo impiego) potrebbero avere un impatto a lungo termine sulla volontà degli insegnanti di aiutare, in un secondo momento, gli altri insegnanti a migliorare le loro capacità di insegnamento.

■ Figura 4.5 ■

Effetto previsto della partecipazione a programmi formali di avvio alla professione sulla scelta di fungere da tutor/mentore

Probabilità per gli insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore che riferiscono di aver partecipato a un programma formale di avvio alla professione di riferire di operare come tutor/mentore rispetto agli insegnanti che non riferiscono tale partecipazione[1]



1. I Paesi il cui Odds Ratio è statisticamente non significativo al 5% o i cui dati sono significativi di meno del 5% dei casi non sono riportati in questo grafico
I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base all'effetto previsto dell'aver partecipato a programmi di introduzione all'insegnamento sulla probabilità di fungere da tutor
Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 4.29.Web.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041497



In sintesi, i dati TALIS mostrano che, sebbene i vari tipi di programmi di avvio alla professione siano diffusi in tutti i Paesi partecipanti, sono notevoli le discrepanze tra i tassi di disponibilità e i tassi di effettiva partecipazione riportati dagli intervistati. Per ciò che concerne i programmi di tutoraggio/mentoring, i dati indicano che, sebbene in alcuni Paesi la disponibilità di tali programmi sia problematica, in molti altri la disponibilità si rivela maggiore degli effettivi tassi di partecipazione. Pertanto, ciò suggerisce la necessità non solo di sostenere le scuole al fine di garantire la disponibilità di tali programmi, ma altresì di far sì che i *policy maker* e i dirigenti scolastici garantiscano l'impegno degli insegnanti al sostegno di tali programmi.

PERCHÉ GLI INSEGNANTI PARTECIPANO AD ATTIVITA' DI SVILUPPO PROFESSIONALE

Come osservato in precedenza, nelle società odierne il ruolo dell'istruzione e dell'insegnamento si sta decisamente espandendo. Pertanto, oggi gli insegnanti hanno bisogno di essere in grado di riflettere costantemente sul proprio lavoro, valutarlo e altresì innovarsi e adeguarsi di conseguenza. Tali abilità conferiranno loro la flessibilità di modificare la pratica didattica in aula per meglio rispondere alle esigenze degli studenti. Come sottolineato dalla Commissione Europea (2012b: 8-9):

> Le competenze didattiche sono complesse combinazioni di conoscenze, abilità, intendimenti, valori e attitudini, che producono un'azione efficace in una data situazione. [...] La gamma e la complessità delle competenze necessarie per l'insegnamento nella nostra società sono così vaste che è improbabile che un individuo le possieda tutte, né che le abbia sviluppate al medesimo grado. [...] Lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti è, pertanto, di grande rilevanza sia per migliorare le prestazioni e l'efficacia a livello di didattica sia per potenziare l'impegno degli insegnanti.

Nel frattempo, l'evidenza empirica rivela sempre più chiaramente l'impatto positivo dello sviluppo professionale degli insegnanti sui risultati conseguiti dagli studenti. Yoon et al. (2007) forniscono una rassegna di numerosi studi di ricerca su tale argomento, concludendo che lo sviluppo professionale inclusivo di un numero considerevole di ore distribuite su 6-12 mesi mostra significativi effetti positivi sul rendimento degli studenti. Hill, Beisiegel e Jacob (2013) forniscono altresì una rassegna delle evidenze rilevate sulla base di questioni chiave nella letteratura relativa allo sviluppo professionale, con risultati simili a quelli commentati in precedenza. Tutti questi risultati, unitamente agli ulteriori elementi fattuali sull'impatto delle competenze degli insegnanti sui risultati degli studenti[8], hanno spinto i *policy maker* di tutto il mondo a sostenere la pertinenza e la qualità delle opportunità di sviluppo professionale nel corso dell'intera carriera degli insegnanti.

I tassi di partecipazione

Questa sezione esamina i tassi di partecipazione degli insegnanti nelle varie attività di sviluppo professionale. I tassi di partecipazione sono misurati in termini di percentuali di insegnanti che abbiano partecipato a qualsiasi delle attività descritte nel Riquadro 4.1 nei 12 mesi che hanno preceduto l'indagine TALIS.

La Tabella 4.6 indica, a livello di singolo Paese, i tassi di partecipazione degli insegnanti delle scuole secondarie inferiori ad attività di sviluppo professionale. In media, tra i Paesi partecipanti, circa l'88% degli insegnanti dichiara di essersi impegnato in qualche attività di sviluppo professionale nel corso del periodo di rilevazione (da intendersi come l'aver preso parte ad almeno un'attività nei 12 mesi precedenti). Tale evidenza rafforza il risultato simile emerso dall'indagine TALIS 2008 (che ha rivelato un tasso di partecipazione dell'89%) e, pertanto, indica che la partecipazione ad attività di sviluppo professionale è una caratteristica piuttosto comune nella carriera professionale della maggior parte degli insegnanti nei Paesi partecipanti (OECD, 2009).

Tuttavia, si riscontrano notevoli differenze tra i tassi di partecipazione dei vari Paesi: superiori al 95% in Australia, Croazia, Lettonia, Malesia, Messico, Singapore e Alberta (Canada), ma inferiori al 75% in Cile (72%) e nella Repubblica Slovacca (73%). I tassi di non-partecipazione relativamente elevati di questi Paesi potrebbero essere fonte di preoccupazione per tutti gli operatori dei rispettivi sistemi di istruzione, spaziando dagli insegnanti e dirigenti scolastici ai *policy maker* del settore dell'istruzione.

La seconda colonna della Tabella 4.6 illustra le percentuali di insegnanti che non hanno ricevuto alcun tipo di sostegno per la loro partecipazione ad attività di sviluppo professionale. In media, nei Paesi partecipanti meno del 6% degli insegnanti ha intrapreso attività di sviluppo professionale senza ricevere alcun tipo di sostegno. Tuttavia, in alcuni Paesi tale percentuale è ben al di sopra della media, come nel caso del Portogallo (29%) e della Romania (21%). Ciò potrebbe riflettere un elevato impegno degli insegnanti in questi Paesi al fine di migliorare la propria efficacia e le proprie prestazioni, spingendoli a partecipare ad attività di sviluppo professionale pur non ricevendo alcun tipo di sostegno.

Le ultime tre colonne della Tabella 4.6 indicano gli impegni finanziari associati alle attività di sviluppo professionale. In media, circa i due terzi degli insegnanti che hanno partecipato ad attività di sviluppo professionale nei 12 mesi



precedenti l'indagine hanno riferito di non aver dovuto pagare personalmente tali attività. Si riscontrano, naturalmente, alcune differenze tra i vari Paesi. Da un lato, la maggior parte di tali attività è fondamentalmente a costo zero per gli insegnanti di Singapore e dell'Inghilterra (Regno Unito), mentre in altri Paesi si riscontra una maggiore percentuale di insegnanti (rispetto alla media complessiva del 9%) che dichiara di aver dovuto sostenere interamente i costi della partecipazione a tali attività – Brasile (20%), Cile (17%), Portogallo (33%) e Romania (28%).

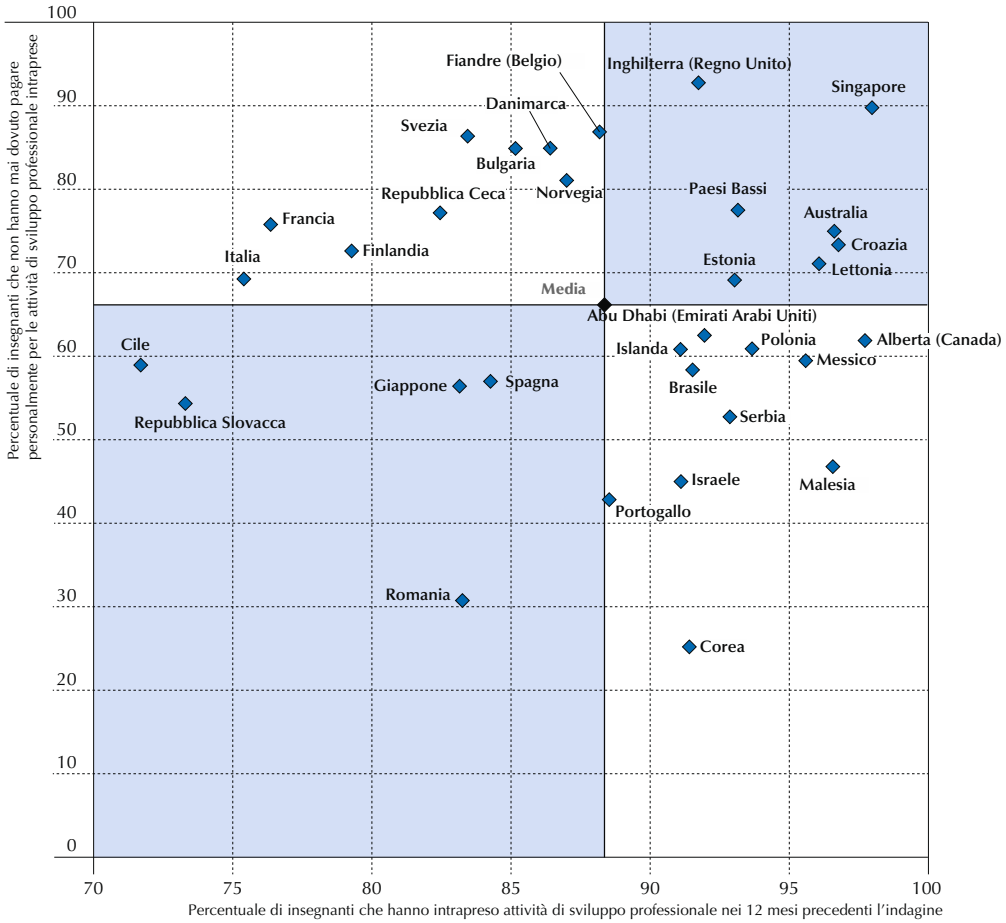
La Figura 4.6 illustra la correlazione positiva tra le percentuali di insegnanti che riferiscono di non aver dovuto pagare per le attività di sviluppo professionale cui hanno partecipato e le percentuali di partecipazione alle attività di sviluppo professionale riferita dagli insegnanti. I Paesi nel quadrante in basso a sinistra della Figura 4.6 (Cile, Giappone, Romania, Repubblica Slovacca e Spagna) rivelano percentuali inferiori alla media sia in termini di insegnanti che dichiarano di non aver dovuto pagare per una qualsiasi delle attività di sviluppo cui hanno partecipato, sia in termini di partecipazione ad attività di sviluppo professionale. La Figura indica chiaramente che gli insegnanti sono disposti a sostenere almeno una parte dei costi del proprio sviluppo professionale. Negli 11 Paesi riportati nel quadrante inferiore destro della Figura, sebbene una percentuale minore di insegnanti rispetto alla media riferisca di aver dovuto pagare per una qualsiasi delle attività di sviluppo cui ha partecipato, si riscontrano tassi di partecipazione ad attività di sviluppo professionale superiori alla media.

Il Riquadro 4.7 esamina i tassi di partecipazione a programmi di sviluppo professionale per insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori in quei Paesi che hanno partecipato all'indagine TALIS per tali categorie.

■ Figura 4.6 ■

Recente partecipazione degli insegnanti ad attività di sviluppo professionale, sostenendone personalmente i costi finanziari

Tassi di partecipazione e riferiti costi finanziari sostenuti personalmente per attività di sviluppo professionale intraprese da insegnanti delle scuole secondarie inferiori nei 12 mesi precedenti l'indagine TALIS



Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 4.6.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041516



Riquadro 4.7. **Partecipazione ad attività di sviluppo professionale nell'istruzione primaria e secondaria superiore**

Le Tabelle 4.6.A e 4.6.b illustrano la partecipazione, a livello nazionale, ad attività di sviluppo professionale per insegnanti di scuola primaria (ISCED 1) e secondaria superiore (ISCED 3). I tassi di partecipazione riportati non rivelano forti differenze tra gli insegnanti delle scuole primarie e gli insegnanti delle scuole secondarie inferiori. Tuttavia, in Finlandia, Messico e Norvegia, percentuali maggiori di insegnanti di scuola primaria riferiscono di non aver dovuto pagare personalmente, rispetto agli insegnanti di scuola secondaria inferiore. In generale, i tassi di partecipazione tra gli insegnanti di scuola secondaria superiore sono leggermente superiori a quelli relativi agli insegnanti di scuola secondaria inferiore, con la sola eccezione dell'Islanda. Per ciò che concerne l'assunzione dei costi di tali attività, non si riscontrano differenze considerevoli tra le percentuali di insegnanti di scuola primaria e gli insegnanti di scuola secondaria superiore che riferiscono di pagare per tutte o per nessuna delle attività cui partecipano e le rispettive controparti nelle scuole secondarie inferiori.

Diversi tipi di attività di sviluppo professionale richiedono diversi livelli di investimento. La Figura 4.7 illustra il livello degli esborsi sostenuti a titolo personale dagli insegnanti in relazione al tipo di attività di sviluppo professionale a cui hanno partecipato. In generale, più della metà degli insegnanti che hanno partecipato ad attività di sviluppo professionale ha dichiarato di non aver sostenuto alcun costo indipendentemente dal tipo di programma frequentato (ad eccezione dei programmi di qualificazione), e al massimo il 10% degli insegnanti ha dichiarato di aver pagato l'intero costo. I programmi di qualificazione tendono a richiedere un maggiore coinvolgimento (sia in termini di tempo sia di denaro) e tendono ad essere organizzati al di fuori dell'istituto (ad esempio presso università). Non c'è da sorprendersi, pertanto, che per tali programmi gli insegnanti siano più propensi a pagare alcuni o tutti i costi. Un risultato molto simile è stato riscontrato nell'ambito dell'indagine TALIS 2008 (Riquadro 4.8).

Riquadro 4.8. **Partecipazione degli insegnanti delle scuole secondarie inferiori in attività di sviluppo professionale – Confronto TALIS 2008 / TALIS 2013**

Nelle prime due colonne della Tabella 4.6.c figurano i tassi di partecipazione ad attività di sviluppo professionale da parte di insegnanti di scuola secondaria inferiore in tutti i Paesi che hanno partecipato sia all'edizione 2008 sia all'edizione 2013 dell'indagine TALIS[9]. I risultati visualizzati nella tabella indicano un tasso medio di partecipazione molto simile per entrambi i cicli, sebbene emergano alcune differenze tra i vari Paesi. Ad esempio, nel 2013 la partecipazione ad attività di sviluppo professionale è più bassa in Spagna (100% contro 84%) e Italia (85% contro 75%), in contrasto con i tassi di partecipazione più elevati osservati nel 2013 in Danimarca (76% contro 86%) e Islanda (77% contro 91%).

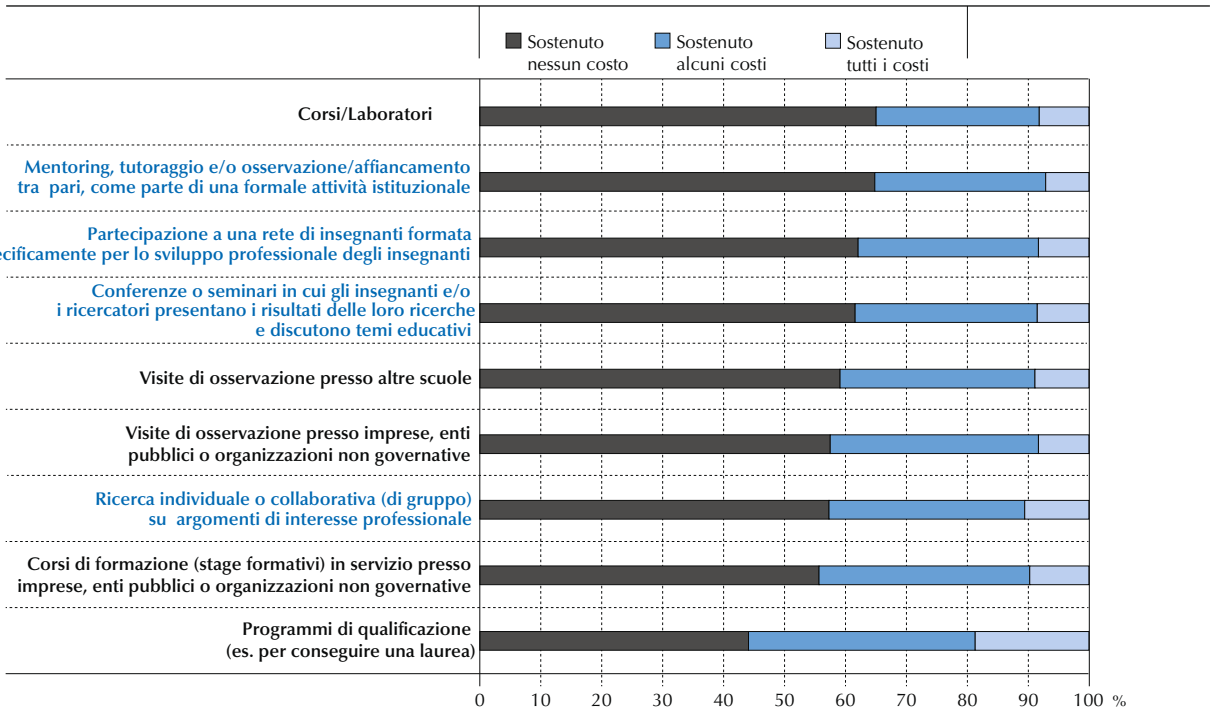
Infine, le restanti colonne della Tabella 4.6.c rivelano le differenze, in termini di aspetti finanziari, tra le varie attività di sviluppo professionale. Quanto alle percentuali di insegnanti che riferiscono di pagare personalmente per tali attività professionali, non si rileva alcun fattore evidente che spieghi le discrepanze tra i due cicli del sondaggio. Ad esempio, osservando quei Paesi i cui tassi di partecipazione ad attività di sviluppo professionale sono superiori nel 2013 rispetto al 2008 (Danimarca e Islanda), si può osservare che, mentre in Danimarca la percentuale di insegnanti che riferiscono di non sostenere alcun costo per tali attività è maggiore di 8 punti percentuali nel 2013, in Islanda la percentuale di tale categoria di insegnanti è, invece, inferiore nel 2013 (61%) rispetto al 2008 (68%).



■ Figura 4.7 ■

Costi sostenuti personalmente dagli insegnanti per la partecipazione ad attività di sviluppo professionale

Percentuale di insegnanti delle scuole secondarie inferiori che riferiscono di aver partecipato alle seguenti attività di sviluppo professionale e di aver "sostenuto nessun costo", "sostenuto alcuni costi" o "sostenuto tutti i costi" per le attività a cui hanno partecipato[1]



1. Gli insegnanti possono partecipare a più di un'attività di sviluppo professionale al contempo. Agli insegnanti non sono state rivolte domande circa il livello di pagamento personale per ciascuna attività, ma piuttosto circa il loro livello generale di pagamento personale per tutte le attività di sviluppo professionale a cui hanno partecipato. Pertanto, le percentuali illustrate in questa figura devono essere interpretate quali il livello di pagamento personale generale riferito dagli insegnanti che hanno partecipato in ciascun tipo di attività di sviluppo professionale.

Le attività di sviluppo professionale sono classificate in ordine decrescente, in base alla percentuale media di insegnanti che hanno dichiarato di non aver sostenuto alcun costo.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabelle 4.6 e 4.9.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041535

In quale maniera la partecipazione varia a seconda della caratteristiche degli insegnanti e della scuola?

Per meglio comprendere le differenze relative ai tassi di partecipazione in attività di sviluppo professionale, questa sezione analizza il profilo degli insegnanti che partecipano a tali attività e delle scuole in cui essi lavorano[10]. I risultati riportati nelle Tabelle 4.7 e 4.8 si riferiscono ad insegnanti di scuola secondaria inferiore che hanno intrapreso una qualche attività di sviluppo professionale nel periodo di rilevazione. Le caratteristiche degli insegnanti e delle scuole selezionate per il confronto sono quelle emerse come maggiormente significative nelle analisi di regressione per Paese illustrate nella Tabella 4.21.Web.

Differenze di genere

Nei Paesi partecipanti i tassi di partecipazione in attività di sviluppo professionale riferiti dai soggetti intervistati sono, in media, leggermente maggiori tra le donne rispetto agli uomini (89% in media per insegnanti di genere femminile rispetto all'87% per gli insegnanti di genere maschile; tale differenza persiste anche mantenendo costanti tutte le altre variabili)[11]. In alcuni Paesi, i tassi di partecipazione segnalati erano pressoché uguali per entrambi i generi. Le maggiori differenze a favore di insegnanti donne sono state rilevate in Italia e nella Repubblica Slovacca (rispettivamente 9 e 8 punti percentuali in media). In alcuni Paesi, I tassi di partecipazione più elevati si riferiscono ad insegnanti uomini. La differenza maggiore è riscontrata per Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) (5 punti percentuali). (Tabella 4.7.)

Esperienza d'insegnamento

In media, i tassi di partecipazione ad attività di sviluppo professionale riferiti dai soggetti intervistati non variano molto a seconda della rispettiva esperienza d'insegnamento: riferisce di aver partecipato ad attività di sviluppo professionale l'89%



degli insegnanti con oltre 5 anni di esperienza, a fronte dell'87% degli insegnanti con minore esperienza d'insegnamento (Tabella 4.7). Tuttavia, alcuni Paesi ed economie, quali Islanda o Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), rivelano maggiori differenze, con insegnanti di maggiore esperienza che partecipano ad attività di sviluppo professionale molto più spesso di quelli con minore esperienza (una differenza di 13 punti percentuali). È altresì interessante rilevare che in Norvegia e Spagna, invece, la differenza nei tassi di partecipazione è a favore degli insegnanti con minore esperienza, che sembrano essere più attivi nella partecipazione ad attività di sviluppo professionale rispetto agli insegnanti con maggiore esperienza.

Differenze di stato occupazionale

L'indagine TALIS ha rilevato che, in media, nei Paesi partecipanti i tassi di partecipazione ad attività di sviluppo professionale sono più bassi tra gli insegnanti non di ruolo (Tabella 4.7). In generale, gli insegnanti di ruolo hanno affermato di aver partecipato ad attività di sviluppo professionale più di quanto abbiano fatto gli insegnanti a tempo determinato (rispettivamente 89% contro 85%, in media).

L'Islanda rivela la maggiore differenza tra i due gruppi di insegnanti: il tasso di partecipazione tra gli insegnanti con contratto a tempo determinato è di 15 punti percentuali inferiore a quello dei colleghi di ruolo. Diversi fattori potrebbero spiegare le diverse tendenze rilevate per gli insegnanti di ruolo e non di ruolo. Ad esempio, i due tipi di insegnanti potrebbero anche differire per altre caratteristiche (quali lo spirito di iniziativa e l'impegno profuso nella professione) che ne influenzano sia lo stato occupazionale sia la partecipazione ad attività di sviluppo professionale. Poiché i dati TALIS non sono in grado di fornire informazioni al riguardo, qualsiasi ulteriore conclusione deve essere formulata con la dovuta cautela. Ciononostante, i Paesi e le scuole potrebbero voler considerare che lo sviluppo professionale sia messo a disposizione anche degli insegnanti non di ruolo.

Gli insegnanti che lavorano più di 30 ore settimanali riferiscono di partecipare ad attività di sviluppo professionale più degli insegnanti che lavorano per un numero di ore settimanali inferiore. La maggiore differenza a favore di insegnanti che lavorano più di 30 ore settimanali è riscontrata in Giappone (16%).

Differenze tra scuole pubbliche e private

La Tabella 4.8 illustra le principali caratteristiche delle scuole in cui lavorano gli insegnanti che si impegnano in attività di sviluppo professionale. In media, per tutti i Paesi considerati, i tassi di partecipazione ad attività di sviluppo professionale sono leggermente più alti tra gli insegnanti che lavorano nelle scuole pubbliche rispetto a quelli che insegnano in scuole private (Si veda il Capitolo 2 per una definizione esaustiva di entrambi i tipi di scuole). Le maggiori differenze a favore degli insegnanti delle scuole pubbliche sono rilevate in Giappone (17 punti percentuali) e Francia (9 punti percentuali).

Si riscontrano altresì alcune differenze a favore degli insegnanti delle scuole private in Portogallo, Repubblica Slovacca e Spagna (4-6 punti percentuali). Nel caso del Portogallo, la differenza potrebbe essere correlata al fatto che un numero maggiore di insegnanti afferma di dover pagare personalmente per le attività di sviluppo professionale a cui partecipa. Tuttavia, in alcuni Paesi il fenomeno potrebbe derivare dal fatto che l'offerta di attività di sviluppo professionale delle scuole pubbliche sia differente rispetto all'offerta delle scuole private. (Vedi ulteriori discussioni nel paragrafo sugli ostacoli alla partecipazione.)

Differenze di ubicazione delle scuole

Così come rilevato dall'indagine TALIS 2008 (OECD, 2009), anche in questa edizione si rileva un tasso di partecipazione degli insegnanti ad attività di sviluppo professionale, in media, molto simile, indipendentemente dal fatto che le rispettive scuole si trovino in un piccolo centro, in una città di medie dimensioni o in una metropoli vera e propria. Sebbene in tutti i Paesi si riscontrino alcune variazioni, non si tratta, tuttavia, di differenze rilevanti (Tabella 4.8).

Ad esempio, in Cile e in Romania, nelle aree meno urbane (con non più di 15.000 abitanti) gli insegnanti hanno partecipato ad un numero di attività di sviluppo professionale lievemente inferiore a quello dei colleghi che insegnano in altri tipi di comunità (tasso di partecipazione più elevato di circa 10 punti percentuali). Nei due Paesi, i tassi di partecipazione aumentano proporzionalmente alla dimensione della popolazione che risiede nella località in cui è situata la scuola. Il contrario si verifica, invece, in Brasile, Italia e Giappone. In media, tuttavia, la localizzazione geografica della scuola non sembra esercitare un impatto significativo sulla partecipazione ad attività di sviluppo professionale da parte di insegnanti delle scuole secondarie inferiori. (Si veda la Tabella 4.21.Web per l'effetto stimato di tale variabile sulla probabilità di partecipare ad attività di sviluppo professionale.)



QUANTO SVILUPPO PROFESSIONALE INTRAPRENDONO GLI INSEGNANTI?

La sezione analizza l'intensità e la diversità della partecipazione ad attività di sviluppo professionale da parte di insegnanti di scuola secondaria inferiore. In altre parole, si osserva quanto sviluppo professionale stiano di fatto intraprendendo gli insegnanti. La differenza di partecipazione si misura nel numero di tipi di attività di sviluppo professionale intraprese nei 12 mesi precedenti l'indagine (Riquadro 4.1). L'intensità di partecipazione è misurata dal numero medio di giorni dedicati dagli insegnanti ad attività di sviluppo professionale nei 12 mesi precedenti (rispetto al periodo di rilevazione dell'indagine). Alcune evidenze empiriche rivelano una correlazione positiva tra il numero totale di ore di sviluppo professionale e miglioramenti nel rendimento conseguito dagli studenti (si veda Yoon et al., 2007). Tuttavia, a tal proposito, occorre sottolineare che l'intensità della partecipazione non equivale alla qualità dello sviluppo professionale.

Per meglio comprendere i fattori legati all'intensità della partecipazione degli insegnanti ad attività di sviluppo professionale e fornire nuove indicazioni per potenziali programmi d'azione dei poteri pubblici, l'edizione TALIS 2013 amplia i dati rilevati nel ciclo TALIS 2008 circa l'intensità della partecipazione ad attività di sviluppo professionale. L'edizione TALIS 2013 si apre rivolgendo agli insegnanti alcuni quesiti circa le varie attività intraprese, che spaziano da attività di formazione maggiormente organizzate e strutturate ad attività più informali e auto-gestite (l'elenco completo è riportato nel Riquadro 4.1 e nella Tabella 4.9). Il tipo di attività di sviluppo professionale più spesso rilevato consiste nella partecipazione a corsi o laboratori, con il 71% degli insegnanti, in media, che riferisce di aver partecipato a tali attività nel periodo di rilevazione. Infatti, in quasi tutti i Paesi, tale attività di sviluppo è stata riferita più frequentemente dagli insegnanti, con un tasso di partecipazione pari a circa l'80% in più Paesi e addirittura superiore al 90% in Malesia, Messico e Singapore.

Dopo corsi e laboratori, le attività segnalate più frequentemente sono mediamente la partecipazione a conferenze o seminari su temi educativi (44%) e la partecipazione a reti di insegnanti (37%). I tipi di attività di sviluppo professionale meno comuni sono, invece, le visite di osservazione presso imprese o altre organizzazioni (13%) e i corsi di formazione (stage formativi) in servizio presso tali organizzazioni (14%)[12]. Tuttavia, si rilevano interessanti tendenze emergenti nei vari Paesi, ovvero:

- **Corsi e laboratori**: i tassi di partecipazione, in generale, sono abbastanza comuni, fatta eccezione per Italia (51%), Romania (52%) e, in particolare, Repubblica Slovacca (39%).
- **Convegni e seminari su temi educativi**: più di due terzi degli insegnanti riferiscono di partecipare a tale attività in Croazia e Alberta (Canada) (rispettivamente 79% e 74%). Tuttavia, la partecipazione è pari o inferiore al 25% nella Repubblica Ceca (22%), Francia (20%), Repubblica Slovacca (25%), Spagna (24%) e Fiandre (Belgio) (23%).
- **Visite di osservazione presso altre scuole**: in media i tassi di partecipazione sono inferiori al 20%. Tuttavia, più della metà degli insegnanti in Islanda, Giappone e Lettonia riferisce di intraprendere sessioni di osservazione presso altre scuole. Ciò contrasta con i tassi di partecipazione segnalati in Danimarca (6%) e nella Repubblica Slovacca (4%).
- **Visite di osservazione presso imprese:** un numero inferiore di insegnanti segnala la partecipazione a missioni di osservazione presso imprese (13% in media). Il Paese in cui la maggior parte degli insegnanti segnala la partecipazione a tali visite è il Portogallo (39%).
- **Corsi di formazione (stage formativi) in servizio presso imprese, enti pubblici e organizzazioni non-governative**: il Brasile registra il tasso di partecipazione più elevato (38%), a differenza di Paesi quali Francia o Italia, dove il tasso di partecipazione si aggira intorno al 3%.
- **Programmi di qualificazione**: in Bulgaria si riscontra il tasso di partecipazione più elevato (circa la metà). Questa area di sviluppo professionale è invece molto meno diffusa tra gli insegnanti della Croazia, della Francia e del Giappone (6% in tutti e tre i Paesi).
- **Partecipazione ad una rete di docenti**: circa due terzi degli insegnanti riferiscono la partecipazione a tale attività in Croazia e Alberta (Canada) (63% in entrambi). È, invece, molto meno comune nella Repubblica Ceca (17%), in Francia (18%) e in Portogallo (19%).
- **Ricerca individuale o collaborativa**: circa la metà degli insegnanti (49%) ha partecipato a tale attività in Messico, Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) e Alberta (Canada). Ciò contrasta con la situazione della Finlandia, dove solo l'8% degli insegnanti riferisce la partecipazione a tale tipo di attività di sviluppo professionale.
- **Tutoraggio/Mentoring e osservazione/affiancamento tra pari nell'ambito della formale attività istituzionale**: più della metà degli insegnanti a Singapore (65%), Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) (61%), Inghilterra (Regno Unito) (57%) e Corea (53%) riferisce di aver partecipato a tale attività. Il Paese con il livello di partecipazione più basso è la Finlandia, dove soltanto il 5% degli insegnanti ha dichiarato di aver partecipato a tali attività negli ultimi 12 mesi[13].



Il Riquadro 4.9 fornisce ulteriori informazioni sulle attività di sviluppo professionale degli insegnanti in Finlandia.

Riquadro 4.9. **Sviluppo degli insegnanti in Finlandia**

In Finlandia, lo sviluppo professionale degli insegnanti è percepito come un processo olistico che si apre con la formazione iniziale. Dal 1971 la formazione degli insegnanti è conseguita presso le università: tra i requisiti, il conseguimento di una laurea universitaria di secondo livello, ivi inclusa la relativa tesi finale. Tale tipo di formazione è volta a formare insegnanti professionisti riflessivi che sviluppano attivamente il proprio lavoro nonché i propri metodi e competenze professionali – così come i ricercatori – sulla base della formazione iniziale ricevuta fondata sulla ricerca.

La Finlandia non dispone di un sistema di avvio alla professione organizzata a livello nazionale. Le autorità preposte all'istruzione e le singole scuole godono di autonomia rispetto all'organizzazione del sostegno rivolto ai nuovi insegnanti, e pertanto si rilevano notevoli differenze tra le varie scuole circa le modalità di attuazione delle attività di avvio alla professione. Tuttavia, il Paese è consapevole della crescente necessità di assicurare sostegno ai nuovi insegnanti, e sono già in atto diverse applicazioni pratiche di tutoraggio/mentoring. Un modello specifico di gruppi di tutoraggio/mentoring tra pari è stato sviluppato ed è al momento diffuso dalla *Finnish Network for Teacher Induction* (*Osaava Verme*), ovvero la rete finlandese per l'avvio degli insegnanti alla professione, nell'ambito del programma nazionale settennale *"Osaava"* (2010-2016), finanziato dal Ministero dell'Istruzione e della Cultura. L'obiettivo del programma è di motivare gli enti preposti all'istruzione e i singoli istituti ad assumersi maggiore responsabilità ed agire in maniera proattiva in materia di sviluppo professionale del proprio personale, con l'ausilio di attività di networking e cooperazione reciproca.

Fonte: Ministero dell'Istruzione, Finlandia 2014.

La Figura 4.8 illustra sia il tipo sia l'intensità di partecipazione a tutti i tipi di attività di sviluppo professionale degli insegnanti. Gli insegnanti riferiscono di dedicare il maggior numero di giornate, in media, a corsi e laboratori (8 giornate). Il numero di giornate dedicate a tale tipo di attività varia notevolmente tra un Paese e l'altro e, in alcuni casi, anche all'interno dei medesimi Paesi, come illustrato nella Figura 4.9, che riporta il numero di giornate riferite dagli insegnanti in percentili (25-75). A tal riguardo, la variazione maggiore in assoluto è riscontrata in Corea, Messico, Romania e Spagna, rispetto agli altri Paesi.

■ Figura 4.8 ■

Sviluppo professionale recentemente intrapreso dagli insegnanti, per tipologia e intensità

Tassi di partecipazione e numero medio di giornate per ciascun tipo di attività di sviluppo professionale riferito dagli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore nei 12 mesi precedenti l'indagine

	Percentuale di insegnanti che hanno partecipato alle seguenti attività di sviluppo professionale nei 12 mesi precedenti l'indagine	Numero medio di giornate di partecipazione
Corsi/Laboratori	71%	8
Conferenze o seminari in cui gli insegnanti e/o i ricercatori presentano i risultati delle loro ricerche e discutono di temi educativi	44%	4
Visite di osservazione presso altre scuole	19%	3
Corsi di formazione (stage formativi) in servizio presso imprese, enti pubblici o organizzazioni non governative	14%	7
Visite di osservazione presso imprese, enti pubblici o organizzazioni non governative	13%	3
Partecipazione ad una rete di docenti che ha come obiettivo specifico lo sviluppo professionale	37%	
Ricerca individuale o collaborativa (di gruppo) su argomenti di interesse professionale	31%	
Mentoring/Tutoraggio e/o osservazione tra pari, formalmente previsti dalla scuola	29%	
Programma di qualificazione (es. per conseguire una laurea universitaria)	18%	

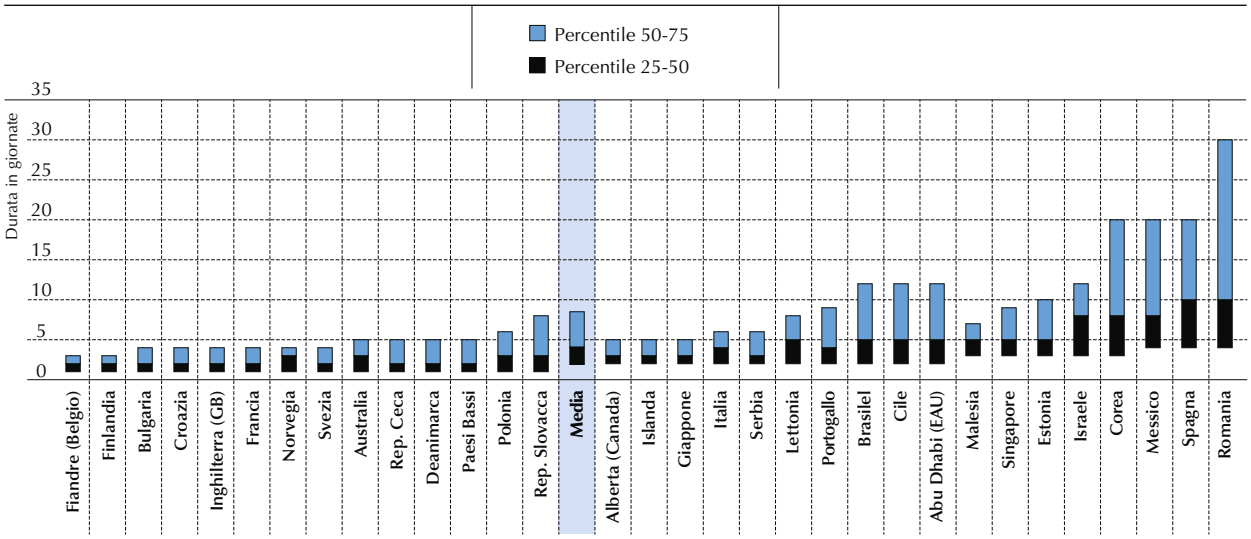
Le attività di sviluppo professionale sono classificate in ordine decrescente per ciascun blocco, in base alla percentuale degli insegnanti che hanno riferito di aver partecipato ad attività di sviluppo professionale nei 12 mesi precedenti l'indagine.
Fonte: OECD, TALIS 2013 Database, Tables 4.9 and 4.9.Web.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041554



■ Figura 4.9 ■

Sviluppo professionale recentemente intrapreso dagli insegnanti, per intensità di partecipazione a corsi e laboratori

Percentili di insegnanti delle scuole secondarie inferiori che riferiscono di aver partecipato a corsi/laboratori sulla base del numero di giornate di partecipazione nei 12 mesi precedenti l'indagine[1]



1. I percentili presentati in questo grafico si riferiscono soltanto agli insegnanti che hanno partecipato a corsi/laboratori nei 12 mesi precedenti l'indagine. Ad esempio, in Romania il 25% degli insegnanti che hanno partecipato a corsi/laboratori nei 12 mesi precedenti l'indagine ha riferito di aver dedicato 10-30 giornate a tale tipo di attività di sviluppo professionale. Un altro quarto degli insegnanti ha riferito di aver dedicato da quattro a dieci giornate a tale attività nel medesimo periodo.

I Paesi sono classificati in ordine crescente, in base al 25° percentile del numero di giornate di partecipazione riportati tra gli insegnanti che hanno partecipato a corsi/laboratori.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 4.9.Web

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041573

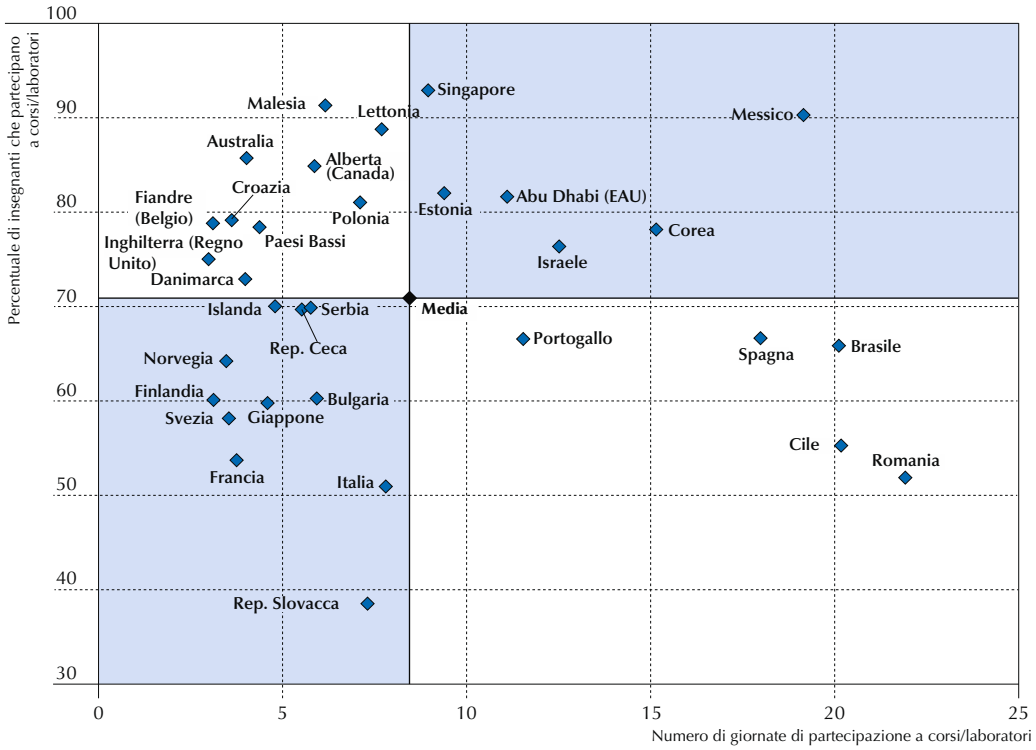
La Figura 4.10 illustra la correlazione, a livello di sistema, tra il livello e l'intensità di partecipazione degli insegnanti a corsi e laboratori, che costituiscono l'attività di sviluppo professionale che rivela, in media, i maggiori tassi di partecipazione. Emergono alcuni contrasti interessanti. In primo luogo, nei Paesi presenti nel quadrante superiore destro nella Figura sia l'intensità sia il livello di partecipazione sono al di sopra della media TALIS. Come nell'edizione TALIS 2008, in tal senso spicca in particolare il Messico, con circa il 90% degli insegnanti messicani che riferisce di aver usufruito di tale attività di sviluppo professionale per una media di 19 giornate negli ultimi 12 mesi. All'altro estremo, nel quadrante in basso a sinistra della figura sono riportati i Paesi in cui gli insegnanti riferiscono una minore partecipazione nonché un numero inferiore di giornate dedicate ad attività di sviluppo professionale. In particolare, in Francia, Italia, Repubblica Slovacca e Svezia, gli insegnanti che riferiscono di usufruire di tale attività in modo meno intensivo (grado di partecipazione riferito inferiore al 60% e numero medio di giornate al di sotto della media pari a 9). Infine, in Brasile, Cile e Romania, la partecipazione è scarsa, ma l'intensità dei partecipanti è particolarmente elevata, con 20 giornate o più di partecipazione riportate dagli insegnanti. Al contrario, i Paesi nel quadrante in alto a sinistra rivelano tassi di partecipazione più elevati della media ma un numero inferiore di giornate dedicate ad attività di sviluppo professionale.



■ Figura 4.10 ■

Attività di sviluppo professionale recentemente intraprese dagli insegnanti, in giornate

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferiscono di aver partecipato a corsi/laboratori nei 12 mesi precedenti l'indagine e relativo numero di giornate di partecipazione



Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabelle 4.9.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041592

Per meglio comprendere i fattori legati alla differenza di partecipazione ad attività di sviluppo professionale e fornire indicazioni per l'eventuale sviluppo delle relative politiche, per ciascun Paese è stato stimato un modello logistico specifico. Nell'analisi condotta, la differenza nel grado di partecipazione è misurata esaminando la varietà di attività a cui gli insegnanti riferiscono di aver partecipato. Per *varietà* si intende la partecipazione a tre o più attività diverse di sviluppo professionale da parte degli insegnanti, tra le nove attività individuate nel Riquadro 4.1[14]. Tale partecipazione è correlata alla partecipazione pregressa degli insegnanti in attività formali di avvio alla professione. La Figura 4.11 mostra l'impatto previsto, a livello di Paese, della partecipazione pregressa degli insegnanti a programmi di avvio alla professione sulla loro probabilità di riferire di aver partecipato a tre o più tipi di attività di sviluppo professionale negli ultimi 12 mesi (rispetto agli insegnanti che riferiscono di aver partecipato a un massimo di due tipi di attività)[15].

Per i 26 Paesi ed economie illustrati, gli insegnanti che riferiscono di aver partecipato a programmi di avvio alla professione tendono maggiormente a riferire di aver partecipato a tre o più tipi di attività di sviluppo professionale. Ciò è particolarmente evidente in Brasile, Cile, Messico, Repubblica Slovacca e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), dove gli insegnanti che hanno partecipato a programmi di avvio alla professione hanno il doppio delle probabilità di riferire ciò.

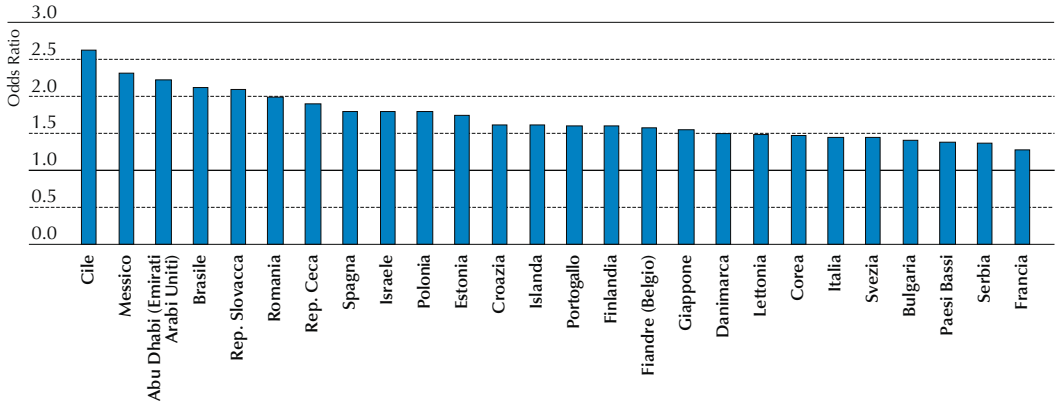
Sebbene i risultati debbano essere considerati con cautela[16], le significative correlazioni positive illustrate nella Figura 4.11 potrebbero suggerire che la promozione di programmi di avvio alla professione sia uno strumento volto ad incoraggiare la futura partecipazione degli insegnanti in attività di sviluppo professionale. Allo stesso modo, e dal punto di vista degli insegnanti, essere coinvolti in attività di avvio alla professione potrebbe stimolare l'interesse degli insegnanti a rimanere aggiornati attraverso ulteriori opportunità di apprendimento.



■ Figura 4.11 ■

Previsione d'impatto della partecipazione degli insegnanti a programmi formali di avvio alla professione sulla loro partecipazione ad attività di sviluppo professionale

Probabilità di partecipare a 3 o più attività di sviluppo professionale per insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferiscono di aver partecipato a programmi formali di avvio alla professione rispetto a insegnanti che riferiscono di non aver partecipato a tali programmi[1]



1. I Paesi per cui l'Odds Ratio (OR) non è statisticamente significativo al 5% o ove i dati rappresentino meno del 5% dei casi non sono rappresentati in questo grafico.
I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base all'effetto previsto dell'aver partecipato a programmi di introduzione alla professione sul numero riferito di attività di sviluppo professionale
Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 4.30.Web.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041611

Pertanto, i dati TALIS sottolineano l'importanza della partecipazione degli insegnanti a programmi formali di avvio alla professione non solo per il potenziale impatto sulla decisione degli insegnanti di divenire tutor/mentori di nuovi insegnanti, ma anche per il potenziale effetto in termini di futura partecipazione degli insegnanti a una più ampia varietà di attività di sviluppo professionale. Gli effetti variano da Paese a Paese, suggerendo l'importanza delle modalità con cui le politiche di avvio alla professione e di sviluppo professionale sono strutturate all'interno di ciascun Paese, nonché la rilevanza delle tipologie di interventi di sostegno previsti per tali programmi. Inoltre, è probabile che una serie di altri fattori non misurati dall'indagine TALIS stia probabilmente svolgendo un ruolo importante in tali correlazioni, quali la motivazione e l'interesse degli insegnanti a partecipare a tali tipi di attività[17].

L'edizione TALIS 2008 ha rilevato l'assenza di una forte correlazione tra la presenza di programmi di avvio alla professione nelle scuole e il grado di sviluppo professionale degli insegnanti (OECD, 2009). I risultati presentati in questo Capitolo non contraddicono tale conclusione, in quanto l'analisi è focalizzata sulla partecipazione a programmi formali di avvio alla professione piuttosto che sulla disponibilità di tali programmi formali in sé come predittore della partecipazione degli insegnanti ad attività di sviluppo professionale. Tale variabile, misurata a livello individuale, riflette più efficacemente le decisioni individuali degli insegnanti. Inoltre, poiché gli insegnanti potrebbero anche aver partecipato a un programma formale di avvio alla professione in una scuola diversa da quella in cui lavorano al momento della rilevazione, l'impatto dell'offerta di programmi di avvio alla professione non può essere valutato adeguatamente in questa sede.



PERCEZIONE DEGLI INSEGNANTI CIRCA L'EFFICACIA DEL PROPRIO SVILUPPO PROFESSIONALE

I dati relativi alle percezioni degli insegnanti circa l'impatto positivo del proprio sviluppo professionale sono qui presentati nella Tabella 4.10 e nella Figura 4.12 (si veda altresì la Tabella 4.10.Web). L'indagine TALIS ha chiesto agli insegnanti se il loro sviluppo professionale abbia incluso (o meno) ciascuno dei 14 temi specifici (ad esempio, competenze pedagogiche nelle discipline insegnate, tecniche di analisi e valutazione dei risultati degli studenti, approcci all'apprendimento individualizzato e insegnamento agli studenti con bisogni speciali) e, in caso affermativo, se ciò abbia avuto (o meno) un impatto positivo sulla loro didattica. L'autovalutazione dell'efficacia riferita dagli insegnanti rappresenta un fattore importante, perché la loro percezione circa l'efficacia di talune attività di sviluppo professionale può influenzare la loro futura partecipazione a tali attività.

Sebbene i tassi di partecipazione rilevati in materia di sviluppo professionale varino ampiamente tra le diverse aree di intervento (dal 16% al 73% degli insegnanti riferisce mediamente di aver partecipato ad attività di sviluppo professionale rientranti in una qualsiasi di queste aree), gli insegnanti generalmente riferiscono che il proprio sviluppo professionale eserciti un impatto positivo moderato o notevole sulla propria attività di insegnamento, indipendentemente dall'area interessata (dal 76% al 91% degli insegnanti riferisce in media che il proprio sviluppo professionale in tali aree abbia esercitato un impatto positivo sulla propria attività di insegnamento).

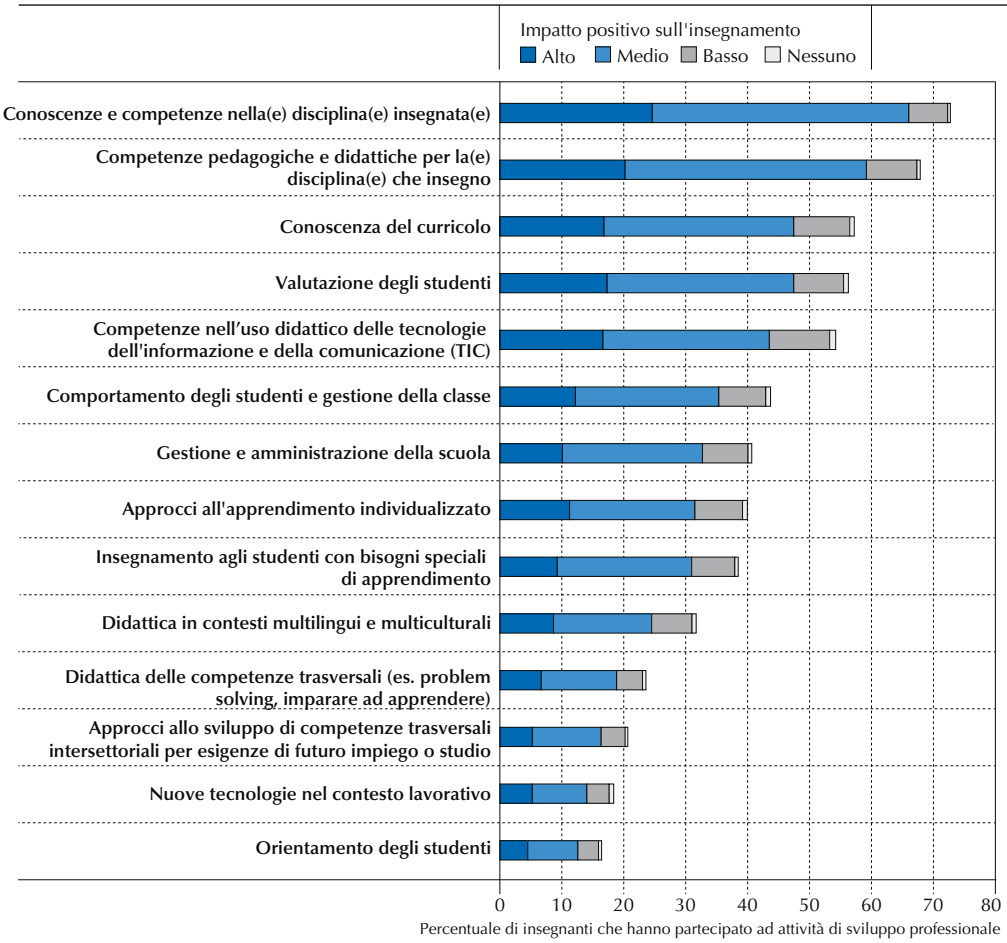
In particolare, la Figura 4.12 rivela che maggiori percentuali di insegnanti, in media, riferiscono di aver intrapreso attività di sviluppo professionale incentrate su saperi e competenze nelle discipline insegnate (73%) e sulle loro competenze pedagogiche nelle discipline insegnate (68%). Al contrario, meno insegnanti riferiscono di aver preso parte ad attività di sviluppo professionale incentrate sugli approcci allo sviluppo di competenze trasversali intersettoriali per esigenze di futuro impiego o studio (21% in media), sull'insegnamento in ambienti multiculturali (16% in media) e sulla gestione e amministrazione della scuola (18% in media). Tra i vari contenuti di sviluppo professionale, in quasi tutti i Paesi partecipanti gli insegnanti tendono, per lo più, a riferire che i contenuti incentrati sulla competenza nelle discipline insegnate e sulle competenze pedagogiche per le discipline insegnate eserciti un impatto positivo medio o elevato sull'insegnamento svolto (lo riferiscono, rispettivamente il 91% e l'87%, in media, degli insegnanti che partecipano a tale attività di sviluppo professionale). Le attività di sviluppo professionale che percentuali minori di insegnanti (oltre tre quarti, in media) identificano come aventi un impatto positivo sul proprio insegnamento sono quelle relative alla gestione e amministrazione della scuola (76%), all'insegnamento a studenti con bisogni speciali (77%) e all'insegnamento in contesti multiculturali e multilingui (77%).



■ Figura 4.12 ■

Contenuto e impatto positivo delle attività di sviluppo professionale

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferiscono di aver partecipato ad attività di sviluppo professionale con i seguenti contenuti nei 12 mesi precedenti l'indagine e che segnalano un moderato o notevole impatto positivo di tale sviluppo professionale sulla propria didattica[1]



1. Le percentuali presentate in questo grafico non hanno il medesimo denominatore. Le percentuali relative all'impatto percepito si basano sulle risposte fornite dagli insegnanti che indicano che l'argomento era ricompreso nelle loro attività di sviluppo professionale, mentre le percentuali di insegnanti che considerano l'argomento ricompreso nelle loro attività di sviluppo professionale si basano sulle risposte fornite da tutti gli insegnanti che dichiarano di aver partecipato ad attività di sviluppo professionale.
2. Gli studenti con bisogni speciali non sono ben definiti a livello internazionale, ma di solito includono coloro per i quali una speciale necessità di apprendimento è stata formalmente identificata perché mentalmente, fisicamente o emotivamente svantaggiati. enti con bisogni speciali" saranno coloro per i quali ulteriori risorse pubbliche o private (umane, materiali o finanziarie) sono state previste per sostenere la loro istruzione. Gli "studenti dotati" non sono considerati aventi esigenze particolari in base alla definizione fornita in questa sede e in altri lavori OCSE. Alcuni insegnanti percepiscono tutti gli studenti come discenti unici e aventi, pertanto, alcuni bisogni educativi speciali. Ai fini della presente indagine, è importante garantire una valutazione più obiettiva che consenta di indentificare chi sia uno studente con bisogni speciali e chi non lo sia. È a tal fine che, nella definizione sopra riportata, si insiste sull'identificazione formale del bisogno speciale.

Le voci delle diverse attività di sviluppo professionale sono classificate in ordine decrescente, secondo la percentuale degli insegnanti di scuola secondaria inferiore (scuola media) che riportano di aver partecipato in tale o tale altra attività di sviluppo professionale.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabelle 4.10 e 4.10.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041630

Tali risultati evidenziano che, sebbene la maggior parte degli insegnanti riconosca, per il miglioramento del proprio insegnamento, l'utilità dello sviluppo professionale in tutte le suddette aree, il focus sui contenuti e sulle conoscenze pedagogiche nelle discipline insegnate (ovvero il focus dei contenuti delle attività di sviluppo professionale a cui partecipano maggiormente) sembra essere particolarmente utile agli insegnanti, che ricercano attivamente tali tipi di opportunità di sviluppo.



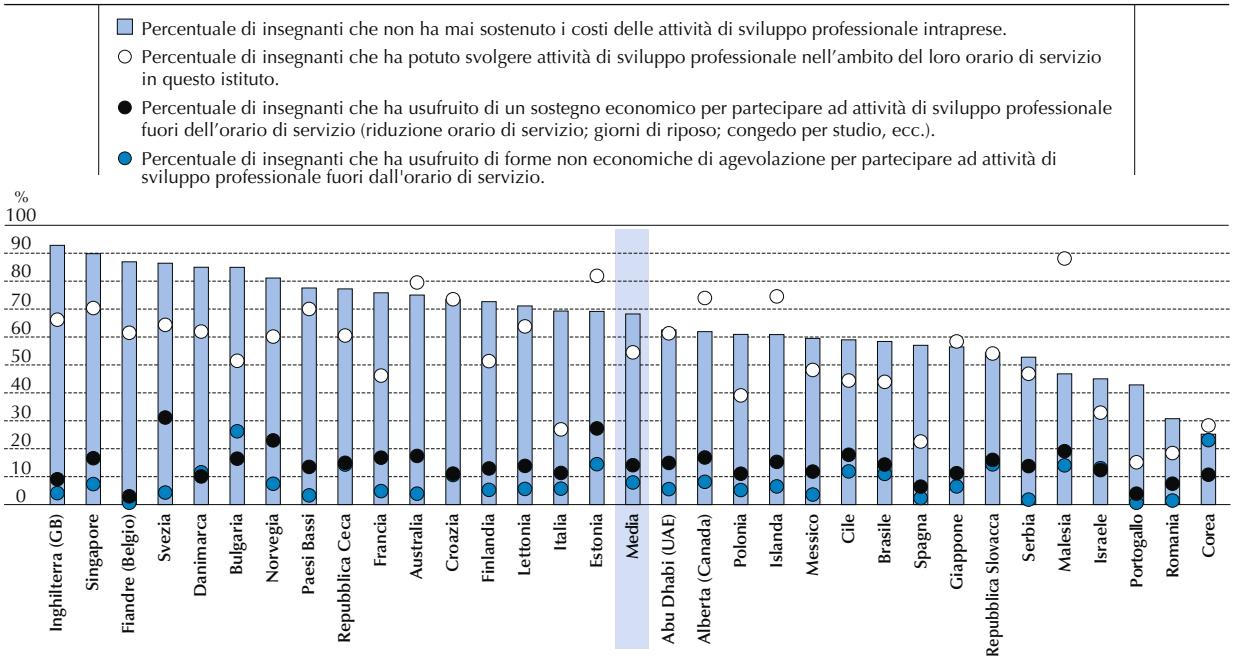
COME È SOSTENUTO LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

Il livello e l'intensità della partecipazione ad attività di sviluppo professionale variano, in parte, in funzione dei tipi di sostegno che gli insegnanti ricevono al fine di intraprendere tali attività (Avalos, 2011; Jurasaite-Harbison e Rex, 2010). Poiché tale sostegno può assumere diverse forme, il questionario TALIS ha rivolto agli insegnanti domande sulle forme di sostegno ricevuto (o meno) che spaziano dal tempo di servizio riservato ad attività formative, al sostegno economico o ad altro sostegno non monetario. L'indagine TALIS distingue tra il sostegno economico (menzionato in precedenza) o integrazioni salariali per intraprendere tali attività e il sostegno non monetario per attività svolte al di fuori dell'orario di servizio (riduzione dell'orario lavorativo, giorni di riposo, congedo per studio, ecc.)[18]. La Figura 4.13 illustra i dati che emergono dalle dichiarazioni degli insegnanti circa il sostegno ricevuto per le attività di sviluppo professionale intraprese. Nella maggior parte dei Paesi partecipanti, le misure di carattere economico rappresentano le forme più comuni di sostegno fornito agli insegnanti per il proprio sviluppo professionale, seguite dallo svolgimento di tali attività durante l'orario di servizio presso le scuole in cui insegnano.

■ Figura 4.13 ■

Partecipazione ad attività di sviluppo professionale per livello di costi sostenuti dagli insegnanti e sostegno

Percentuale di insegnanti che riferiscono di non aver mai pagato personalmente per le attività di sviluppo professionale intraprese e livello di sostegno ricevuto per le 3 seguenti categorie nell'istruzione secondaria inferiore



I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla percentuale di insegnanti che riferiscono di non aver mai sostenuto i costi delle attività di sviluppo professionale.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabelle 4.6 e 4.11.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041649

Infatti, nella maggior parte dei Paesi, la percentuale di insegnanti che hanno dichiarato di non aver sostenuto alcun costo per le attività professionali intraprese è superiore al 50%. Il fatto che gli insegnanti si impegnino in attività di sviluppo professionale senza dover sostenerne i costi potrebbe rispecchiare il sostegno monetario percepito da varie fonti (ad esempio, ministero, scuole, organizzazioni esterne, ecc.) Alcuni Paesi ed economie (Estonia, Islanda, Malesia e Alberta (Canada), in particolare) si concentrano maggiormente su un metodo alternativo di sostegno, quale la programmazione delle attività da svolgersi durante il normale orario di servizio a scuola.

Le sezioni successive esaminano i vari tipi di sostegno in base ai dati riportati nella Tabella 4.11. Il primo messaggio importante che emerge da tali dati (se esaminato in relazione al livello di partecipazione ad attività di sviluppo professionale indicato nella Tabella 4.6) è che quei Paesi o economie con tassi di partecipazione più elevati mostrano livelli elevati sia di sostegno monetario sia non monetario. Gli esempi migliori sono Alberta (Canada) e Singapore, dove



oltre il 97% degli insegnanti dichiara di partecipare ad attività di sviluppo professionale, e, allo stesso tempo, oltre il 70% riferisce l'accesso al sostegno sotto forma di formule legate all'orario di servizio, e oltre il 17% afferma di avere accesso ad altre forme di sostegno non monetario.

Attività di sviluppo professionale tenute nell'orario di servizio

Più della metà degli insegnanti, in media, ha potuto partecipare ad attività di sviluppo professionale tenute durante l'orario di servizio. Tuttavia, la percentuale varia notevolmente da Paese a Paese, spaziando da oltre tre quarti in Australia (79%), Estonia (82%) e Malesia (88%), a meno del 20% in Portogallo (15%) e in Romania (18%).

Sostegno monetario: integrazioni di stipendio

Il sostegno economico in termini di un supplemento salariale non è un mezzo comune di sostegno allo sviluppo professionale, con solo l'8% degli insegnanti in media che dichiara di averlo ricevuto per attività a cui hanno partecipato nel periodo di rilevazione. Lo strumento è, invece, più comune in Bulgaria (26%) e in Corea (23%), sebbene in numerosi Paesi una tale politica sia praticamente inutilizzata: inferiore al 2% in Portogallo, Romania, Serbia e nelle Fiandre (Belgio).

Sostegno non monetario

Oltre al sostegno formale non monetario allo sviluppo professionale sotto forma di programmazione di tali attività durante il normale orario di servizio a scuola, l'indagine TALIS ha anche chiesto se gli insegnanti abbiano usufruito di forme non economiche di agevolazione (es. riduzione dell'orario d'insegnamento; giorni di riposo, congedo per studio, ecc.) per le attività che si svolgono al di fuori dell'orario lavorativo. La Tabella 4.11 rivela che non si tratta di una pratica comune, sebbene generalmente più diffusa rispetto all'erogazione di supplementi salariali. Nei Paesi partecipanti in media il 14% degli insegnanti che hanno partecipato ad attività di sviluppo professionale nel corso dei 12 mesi precedenti l'indagine dichiara di aver ricevuto tale tipo di sostegno. I risultati sono molto simili in tutti i Paesi, ad eccezione di Estonia e Svezia, che rivelano circa il doppio della percentuale media rilevata in tutti gli altri Paesi (rispettivamente 27% e 31%). Al contrario, soltanto il 4% degli insegnanti in Portogallo e il 3% degli insegnanti nelle Fiandre (Belgio) hanno ricevuto tale tipo di sostegno non monetario.

La Tabella 4.11 rivela altresì che alcuni Paesi hanno livelli relativamente elevati di tutte e tre le forme di sostegno (insegnanti in Estonia, Malesia e Alberta [Canada] riferiscono di ricevere tutti e tre i tipi di sostegno in misura superiore alla media). Per contro, il livello di sostegno che gli insegnanti riferiscono di ricevere in Portogallo, Romania e Spagna è ben sotto della media per tutte e tre le forme di sostegno. È importante che i *policy maker* di tutti i Paesi (e, in particolare dei Paesi summenzionati) prendano in considerazione una varietà di forme di sostegno e incentivi (anche non monetari) rivolti agli insegnanti al fine di aiutarli a migliorare la pratica didattica nel corso dell'intera carriera professionale.

LE ESIGENZE DEGLI INSEGNANTI IN TERMINI DI SVILUPPO PROFESSIONALE

Le attività di sviluppo professionale di cui gli insegnanti riferiscono di beneficiare, nell'ambito dell'indagine TALIS, non sempre soddisfano le loro esigenze. Gli insegnanti sono stati invitati a valutare le proprie esigenze di sviluppo relativamente alle varie aree professionali, e molti di essi segnalano esigenze in settori specifici. La Tabella 4.12 illustra le percentuali di insegnanti che riferiscono esigenze considerevoli in svariate aree del loro lavoro.

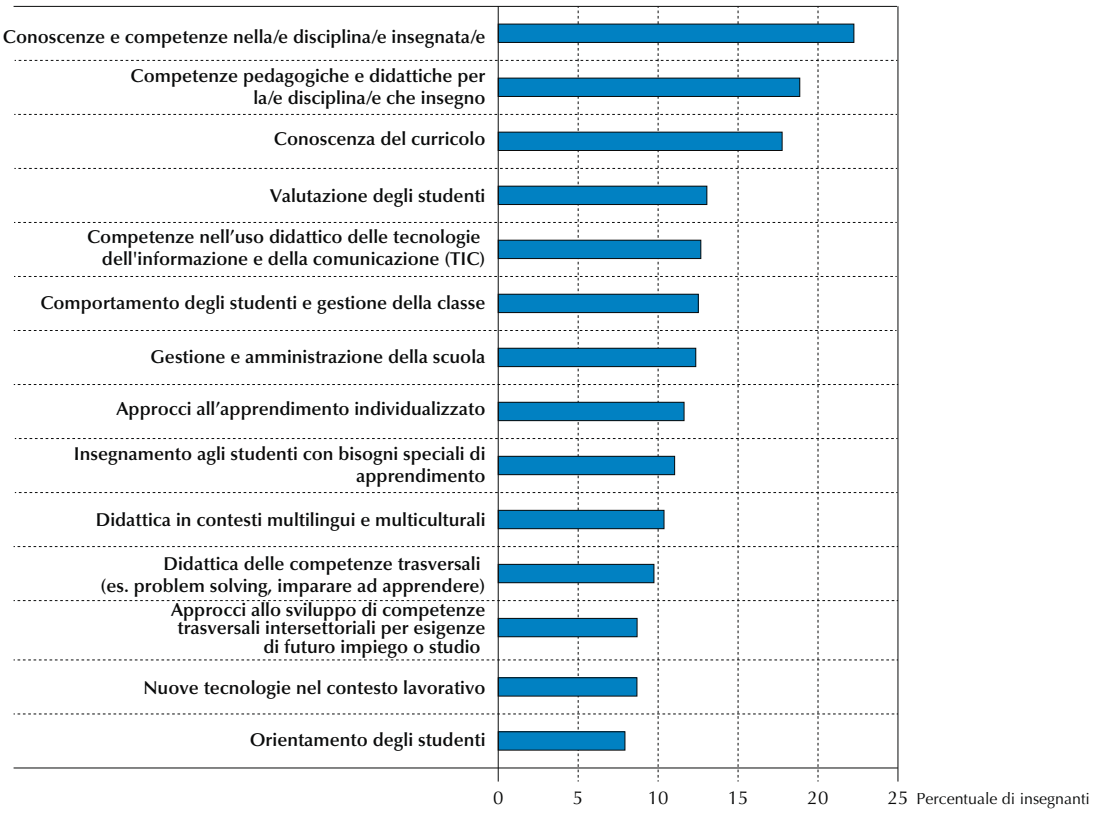
Coerentemente con i risultati rilevati dall'indagine TALIS 2008 (OECD, 2009), in tutti i Paesi partecipanti l'aspetto più frequentemente citato dagli insegnanti quale area interessata da forti esigenze di sviluppo è legata all'insegnamento a studenti con bisogni speciali[19]. Come evidenziato nella Figura 4.14, circa il 22% degli insegnanti riferisce, in media, di aver bisogno di conseguire un maggiore sviluppo professionale in tale area specifica, con il 60% riscontrato in Brasile e il 47% in Messico. Come discusso nella sezione precedente, soltanto il 32% degli insegnanti ritiene di aver preso parte ad attività di sviluppo professionale incentrate sull'insegnamento a studenti con bisogni speciali (Tabella 4.10). Inoltre, delle 14 aree di focus di sviluppo professionale esaminate in precedenza, l'insegnamento agli studenti con bisogni speciali è stato, in media, identificato dagli insegnanti come una delle aree aventi un impatto positivo sul loro insegnamento (Figura 4.12). I dati emersi possono rivelare alcuni problemi rispetto all'adeguatezza del sostegno fornito.



■ Figura 4.14 ■

Fabbisogni di sviluppo professionale degli insegnanti

Percentuale di insegnanti delle scuole secondarie inferiori che indicano forti fabbisogni professionali nelle seguenti aree



Le voci sono classificate in ordine decrescente, in base alla percentuale di insegnanti che hanno indicato di avere forti fabbisogni di sviluppo professionale

1. Gli studenti con bisogni speciali non sono ben definiti a livello internazionale, ma di solito includono coloro per i quali una speciale necessità di apprendimento è stata formalmente identificata perché mentalmente, fisicamente o emotivamente svantaggiati. Spesso gli "studenti con bisogni speciali" saranno coloro per i quali ulteriori risorse pubbliche o private (umane, materiali o finanziarie) sono state previste per sostenere la loro istruzione. Gli "studenti dotati" non sono considerati aventi esigenze particolari in base alla definizione fornita in questa sede e in altri lavori OCSE. Alcuni insegnanti percepiscono tutti gli studenti come discenti unici e aventi, pertanto, alcuni bisogni educativi speciali. Ai fini della presente indagine, è importante garantire una valutazione più obiettiva che consenta di indentificare chi sia uno studente con bisogni speciali e chi non lo sia. È a tal fine che, nella definizione sopra riportata, si insiste sull'identificazione formale del bisogno speciale.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 4.12.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041668

Sviluppo professionale relativo all'uso didattico delle TIC

In media, la seconda e terza esigenza più importanti in materia di sviluppo professionale degli insegnanti si riferiscono a due elementi strettamente correlati tra loro, ovvero le competenze nell'uso didattico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) (19% degli insegnanti) e l'utilizzo delle nuove tecnologie nel contesto lavorativo (18% degli insegnanti). In tutti i Paesi TALIS gli insegnanti riconoscono tali due esigenze di sviluppo professionale come particolarmente rilevanti, in particolare in Brasile (rispettivamente 27% e 37%), Italia (rispettivamente 36% e 32%) e Malesia (rispettivamente 38% e 31%). Poiché tali tecnologie sono in continua evoluzione, l'identificazione di tale specifica esigenza da parte degli insegnanti può essere indicativa della crescente sfida per insegnanti e scuole a sfruttarle pienamente a beneficio dell'insegnamento e apprendimento (Drent e Meelissen, 2008).

Le altre esigenze indicate nella Tabella 4.12 sono, in media, meno importanti. Tuttavia, in alcuni Paesi, esse riguardano aree specifiche e fabbisogni notevoli. Ad esempio, in Giappone e Corea, oltre il 40% degli insegnanti segnala considerevoli esigenze di sviluppo professionale in materia di orientamento degli studenti. I dati, inoltre, mostrano che in Giappone, in particolare, gli insegnanti riferiscono un elevato livello di fabbisogno in settori quali: competenze nelle discipline insegnate (51%), competenze pedagogiche nelle discipline insegnate (57%), comportamento degli studenti e gestione della classe (43%), valutazione degli studenti (40%) e approccio metodologico all'apprendimento individualizzato (40%). Infine, insegnare in contesti multiculturali e multilingui non sembra costituire un problema rilevante nei Paesi



europei, ma lo è, invece, nei Paesi latino-americani e in Italia, dove un numero più elevato di insegnanti lo associa a notevoli esigenze di sviluppo professionale (46% in Brasile, 24% in Cile, 27% in Italia, e 33% in Messico).

Il Riquadro 4.10 illustra le necessità in termini di sviluppo professionale segnalate dagli insegnanti di istruzione primaria e secondaria superiore.

Il Riquadro 4.11 mette a confronto le esigenze riferite dagli insegnanti di istruzione secondaria inferiore sia nel 2008 sia nel 2013 per i Paesi che hanno partecipato a entrambi i cicli.

Riquadro 4.10. **Necessità di sviluppo professionale degli insegnanti nelle scuole primarie e secondarie superiori**

La Tabella 4.12.a rivela che, rispetto ai colleghi delle scuole secondarie di primo grado, gli insegnanti di scuola primaria (ISCED 1) dichiarano maggiori necessità di competenze TIC, in particolare in Danimarca (23%), Messico (24%) e Norvegia (25%). Elevate percentuali di insegnanti, inoltre, segnalano esigenze di sviluppo professionale relative all'insegnamento agli studenti con bisogni speciali in Danimarca (34%) e Messico (42%). In Messico, la percentuale di insegnanti con tale specifica esigenza è un po' più contenuta tra gli insegnanti di scuola primaria rispetto a quelli di scuola secondaria inferiore.

La Tabella 4.12.b indica che in Danimarca, Islanda, Messico e Norvegia, gli insegnanti di scuola secondaria superiore (ISCED 3) riferiscono minore esigenze di sviluppo professionale in materia di competenze TIC rispetto agli insegnanti di scuola secondaria inferiore. La Tabella rivela altresì minori esigenze dichiarate dagli insegnanti di scuola secondaria inferiore in Danimarca, Finlandia, Islanda, Italia, Messico e Singapore in termini di insegnamento agli studenti con bisogni speciali. Tale differenza è particolarmente importante in Danimarca (17 punti percentuali), Italia e Messico. Infine, in Italia, gli insegnanti di scuola secondaria superiore hanno indicato un maggiore fabbisogno, rispetto ai colleghi di scuola secondaria inferiore, in termini di sviluppo professionale nel campo delle nuove tecnologie sul posto di lavoro, diversamente da quanto rilevato per Danimarca, Islanda e Messico.

Riquadro 4.11. **TALIS 2008 e TALIS 2013: esigenze di sviluppo professionale a confronto**

Le differenze rilevate tra le esigenze riferite dagli insegnanti, rispettivamente, nel 2008 e nel 2013 possono essere esaminate per i Paesi che hanno partecipato all'indagine TALIS in entrambi i cicli (Tabella 4.12.c). In generale, per i Paesi che hanno partecipano a entrambi i cicli, le due principali aree di fabbisogno di sviluppo professionale evidenziate in precedenza (insegnare agli studenti con bisogni speciali e competenze TIC) sembrano essere meno importanti tra gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado nel 2013 di quanto non lo fossero nel 2008. Infatti, in media, la percentuale di insegnanti che identificano un fabbisogno di competenze per insegnare agli studenti con bisogni speciali è pari al 30% nel 2008 rispetto al 24% del 2013[20]. La differenza è molto più rilevante in Malesia, Norvegia, Polonia, Portogallo e Spagna, dove è superiore a 14 punti percentuali.

Al contrario, in Danimarca, Corea e Messico la percentuale di insegnanti di scuola secondaria che hanno individuato tale necessità nel 2013 è maggiore rispetto ai loro colleghi intervistati nel 2008. Il medesimo modello può essere rilevato per l'insegnamento di abilità relative alle TIC. Vi sono, tuttavia, alcune eccezioni, quali Islanda, Italia, Corea e Repubblica Slovacca. Nei Paesi partecipanti, nel 2013 si rileva una necessità di sviluppo professionale per la conoscenza e la comprensione delle specifiche materie insegnate che è, in media, inferiore a quella rilevata nel 2008. La differenza nel livello identificato per tale esigenza è particolarmente rilevante in Italia (-8 punti percentuali), Malesia (-28 punti percentuali), Polonia (-15 punti percentuali) e nelle Fiandre (Belgio), pari a -14 punti percentuali.

Infine, in media, nei Paesi partecipanti a entrambe le indagini, la necessità di capacità d'insegnamento in contesti multiculturali è pressoché uguale in termini di importanza per gli insegnanti di scuola secondaria inferiore sia nel 2008 sia nel 2013. Tuttavia, tale esigenza specifica appare maggiore nel 2013 rispetto al 2008 (oltre 8 punti percentuali) per Brasile, Corea e Messico, mentre appare meno rilevante in Malesia nel 2013 rispetto al 2008 (20 punti percentuali in meno di insegnanti segnalano tale livello di fabbisogno).



La Tabella 4.13 presenta i risultati dell'effetto di due indici di esigenze di sviluppo professionale (descritti nel Riquadro 4.12) relative alla partecipazione a diverse attività di sviluppo professionale. Un indice misura la necessità di sviluppo professionale per l'insegnamento per le diversità (di seguito "indice di necessità per l'insegnamento per le diversità") e un indice misura la necessità di sviluppo professionale nei contenuti e nella pedagogia delle discipline insegnate (di seguito, "indice di esigenze pedagogiche").

Riquadro 4.12. **Indici delle esigenze di sviluppo professionale**

Per valutare il livello delle esigenze di sviluppo professionale individuate dagli insegnanti nelle aree di insegnamento per le diversità e gli aspetti pedagogici dell'insegnamento, l'indagine TALIS ha chiesto agli insegnanti di valutare il loro livello di fabbisogno nelle seguenti aree:

Esigenze di insegnamento per le diversità

- Approcci all'apprendimento individualizzato
- Insegnamento agli studenti con bisogni speciali
- Insegnamento in contesti multiculturali e multilingui
- Approcci allo sviluppo di competenze trasversali intersettoriali per esigenze di futuro impiego o studio
- Orientamento degli studenti

Esigenze pedagogiche

- Conoscenze e competenze nelle discipline insegnate
- Competenze pedagogiche nelle specifiche discipline insegnate
- Conoscenza del curricolo
- Valutazione degli studenti
- Comportamento degli studenti e gestione della classe

Si veda l'Allegato B per ulteriori informazioni sulla costruzione e la validazione di questi indici.

La Tabella 4.13 illustra le correlazioni significative tra questi due indici e la partecipazione a sette diverse attività di sviluppo professionale per Paese[21]. La prima colonna illustra gli effetti significativi di questi due indici sulla decisione del singolo insegnante di partecipare a corsi, laboratori/seminari e conferenze. Un segno più (+) indica un aumento della probabilità di partecipare a corsi, laboratori/seminari e conferenze. In 23 Paesi, le esigenze pedagogiche mostrano una correlazione significativa e positiva con tale decisione. In altre parole, in questi Paesi, gli insegnanti sono più propensi a partecipare a corsi, laboratori/seminari e conferenze se hanno riportato un elevato livello di fabbisogno di sviluppo professionale (su scala pedagogica). La riferita necessità di sviluppo professionale per l'insegnamento delle diversità è anche associata a tale decisione in 17 Paesi.

La seconda colonna della Tabella 4.13 illustra la partecipazione ad attività di sviluppo professionale sotto forma di visite di osservazione presso altre scuole, imprese, enti pubblici e organizzazioni non-governative. Per tali specifiche attività, appare importante l'entità dell'esigenza di sviluppo professionale relativa all'insegnamento per le diversità riferita dagli insegnanti: in 17 Paesi tale esigenza è legata a tassi di partecipazione più elevati relativi alle visite di osservazione. (Si veda la Tabella 4.13.Web per i risultati dettagliati). L'indice relativo alle esigenze pedagogiche rivela che queste ultime spingono meno alla partecipazione a tale attività di sviluppo professionale.

Il medesimo risultato emerge dall'analisi dell'effetto di questi due indici sulla probabilità di partecipare a corsi di formazione, tutoraggio/mentoring e/o osservazione tra pari e affiancamento. L'effetto della necessità di insegnamento per le diversità appare il fattore determinante nella scelta di tali attività di sviluppo professionale, come indicato nella Tabella 4.13.Web. Lo stesso dicasi della probabilità di partecipare a una rete di docenti e di impegnarsi in attività di ricerca individuale o collaborativa. Infine, è interessante notare che l'indice relativo all'esigenza di insegnamento per le diversità rivela un piccolo ma significativo effetto negativo per Brasile e Messico in alcune delle attività analizzate, il che indica che, in tali casi, un elevato livello di fabbisogno è associato a tassi di partecipazione inferiori.



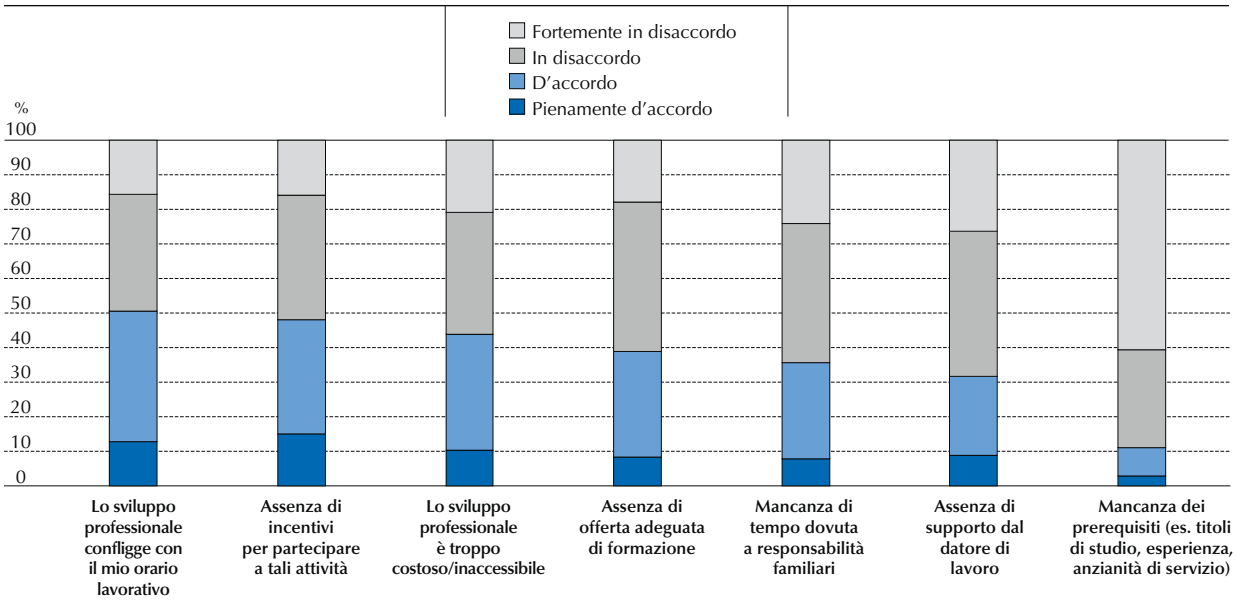
OSTACOLI ALLA PARTECIPAZIONE

Per meglio comprendere la partecipazione all'attività di sviluppo professionale e fornire un contributo informativo per la potenziale azione della politica nel settore, l'indagine TALIS ha richiesto agli insegnanti di indicare gli ostacoli alla loro partecipazione a tali attività. Le risposte medie a tale domanda sono presentate nella Tabella 4.14 e nella Figura 4.15. Nei vari Paesi partecipanti, le ragioni che gli insegnanti più comunemente indicano come ostacoli al proprio sviluppo professionale sono il conflitto con l'orario di lavoro (51% degli insegnanti) e l'assenza di incentivi alla partecipazione a tali attività (48%).

■ Figura 4.15 ■

Ostacoli alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che si dicono "fortemente in disaccordo", "d'accordo", "d'accordo" o "pienamente d'accordo" che i seguenti elementi rappresentano ostacoli alla loro partecipazione ad attività di sviluppo professionale



Gli ostacoli alla partecipazione degli insegnanti ad attività di sviluppo professionale sono classificate in ordine decrescente, in base alle percentuali di insegnanti che sono "d'accordo" o "pienamente d'accordo" sul fatto che l'elemento indicato rappresenta un ostacolo alla loro partecipazione ad attività di sviluppo professionale.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabelle 4.14 e 4.14.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041687

Conflitto con l'orario di lavoro

Come accennato in precedenza, l'ostacolo alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale più comunemente riportato dagli insegnanti è il conflitto con gli orari di lavoro, come segnalato (Tabella 4.14) da tre quarti e oltre degli insegnanti in Giappone (86%), Corea (83%) e Portogallo (75%). Al contrario, in Croazia (22%), Lettonia (29%) e Serbia (27%), percentuali minori di insegnanti indicano che i conflitti con gli orari di lavoro costituiscono un ostacolo alla propria partecipazione ad attività di sviluppo professionale. Ciò potrebbe essere spiegato, almeno per gli ultimi due Paesi, dall'alta percentuale di insegnanti che ricevono sostegno durante il consueto orario lavorativo: il 73% in Croazia e il 64% in Lettonia (Tabella 4.11). Tuttavia, in nessuno dei Paesi si riscontra una correlazione specifica tra le due variabili. Ad esempio, circa il 58% degli insegnanti in Australia segnala che i conflitti con il proprio orario di lavoro costituiscono un ostacolo alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale; tuttavia il 79% riferisce di aver usufruito di attività di sviluppo professionale durante l'orario lavorativo. La situazione potrebbe semplicemente indicare che l'orario di lavoro sia insufficiente o non molto ben allineato con il tipo di attività di sviluppo professionale perseguito dagli insegnanti.

Assenza di incentivi alla partecipazione

I dati TALIS suggeriscono che l'assenza di sufficienti incentivi alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale costituisce un elemento sostanziale per gli insegnanti in Italia (83%), Portogallo (85%) e Spagna (80%) (Tabella 4.14). I tassi di partecipazione ad attività di sviluppo professionale sono, infatti, inferiori alla media in Spagna e nella media in Portogallo (Tabella 4.6). Poiché nei due Paesi una percentuale maggiore di insegnanti ha riferito di sostenere personalmente dei costi per almeno alcune delle proprie attività di sviluppo professionale, ciò potrebbe contribuire



a spiegare i relativi bassi tassi di partecipazione (Figura 4.6). Il fenomeno dovrebbe essere di particolare interesse dal punto di vista delle politiche adottate da tali Paesi.

Partecipazione troppo onerosa

Una percentuale considerevole degli insegnanti intervistati ritiene che le attività di sviluppo professionale siano troppo costose (44% in media), il che è altresì un dato da considerare dal punto di vista delle politiche attuate. Come accennato in precedenza, esiste una correlazione positiva tra la percentuale di insegnanti che non sostengono costi per alcuna delle attività di sviluppo professionale che frequentano e il tasso di partecipazione di tali insegnanti (Figura 4.6). Il fenomeno è particolarmente rilevante per gli insegnanti del Cile (73%) e del Portogallo (81%). Al contrario, ciò sembra essere molto meno rilevante a Singapore (20%) e nelle Fiandre (Belgio) (17%).

Altri ostacoli

Infine, il fatto che gli insegnanti non abbiano accesso ad un'offerta adeguata di attività di sviluppo professionale nei loro rispettivi Paesi è altresì un ostacolo che merita maggiore attenzione da un punto di vista politico. Sebbene, in media, un numero minore di insegnanti (12 punti percentuali) segnali tale ostacolo rispetto ai conflitti con l'orario lavorativo, la questione è rilevante in Cile (64%), Italia (67%), Portogallo (68%) e Spagna (61%). Questi i Paesi in cui gli insegnanti di scuola secondaria inferiore, soprattutto nelle scuole pubbliche (Tabella 4.8), hanno effettivamente partecipato alle attività di sviluppo professionale meno sovente rispetto alla media nel periodo di rilevazione TALIS. Ciò potrebbe essere interpretato come evidenza della correlazione tra l'assenza percepita di idonee attività di sviluppo professionale e i tassi di partecipazione degli insegnanti.

SINTESI E PRINCIPALI IMPLICAZIONI PER LE POLITICHE DEL SETTORE

Il presente Capitolo ha esaminato le attuali tendenze nella disponibilità e partecipazione ad attività di avvio alla professione, tutoraggio/mentoring e sviluppo professionale per gli insegnanti di scuola secondaria inferiore. Lo sviluppo professionale permanente degli insegnanti è al centro del dibattito della maggior parte delle politiche dell'istruzione poiché ne è stata individuata la rilevanza sia per migliorare il rendimento e l'efficacia dal punto di vista didattico sia per migliorare l'impegno degli insegnanti rispetto al proprio lavoro (Angrist e Lavy, 2001). Questa indagine e altri riferimenti citati in precedenza nel presente Capitolo potrebbero ispirare numerosi dei *policy maker* che sostengono l'importanza delle opportunità di sviluppo professionale nell'arco dell'intera carriera.

Come illustrato nel Capitolo 2, i nuovi insegnanti spesso riferiscono di sentirsi impreparati rispetto a vari aspetti del proprio lavoro, anche dopo aver portato a termine un programma iniziale di formazione all'insegnamento. Lo sviluppo professionale e il sostegno sono necessari non soltanto per colmare le lacune nelle capacità e competenze richieste ai nuovi insegnanti, ma altresì affinché gli insegnanti continuino a migliorarsi nel corso della propria carriera. Gli insegnanti hanno il compito di aiutare i propri studenti a diventare capaci di apprendere lungo tutto il corso della vita. Al fine di conseguire tale ambizioso obiettivo nel mondo attuale, che è in così rapida evoluzione, gli insegnanti devono costantemente imparare per primi. Lo sviluppo professionale a tutti gli stadi della carriera dell'insegnante è necessario per mantenerli al passo con le mutevoli esigenze in termini di ricerca, strumenti, pratiche e fabbisogni degli studenti cui gli insegnanti devono far fronte anno dopo anno.

I dati TALIS forniscono risultati aventi implicazioni per le politiche relative allo sviluppo professionale in tutte le fasi della carriera degli insegnanti.

Incoraggiare le scuole a offrire programmi formali di avvio alla professione per i nuovi insegnanti e sollecitarli a parteciparvi

I programmi di avvio alla professione per nuovi insegnanti influenzano il futuro comportamento degli insegnanti più di quanto precedentemente riscontrato. I dati TALIS indicano che, in numerosi Paesi, gli insegnanti che riferiscono di aver partecipato, in passato, a un programma formale di avvio alla professione hanno migliori probabilità di riferire una maggiore partecipazione ad attività di sviluppo professionale, nella misura in cui partecipino a tre ulteriori attività di sviluppo professionale rispetto agli insegnanti che non hanno partecipato a programmi formali di avvio alla professione. In altre parole, quegli insegnanti che intraprendono i primi incarichi di insegnamento avendo accesso ad attività di sviluppo professionale sotto forma di avvio alla professione passano, poi, ad accedere a una varietà di attività di questo tipo. Inoltre, la partecipazione a un programma di avvio alla professione in occasione del primo impiego di un insegnante è altresì correlata positivamente alla sua decisione di sostenere altri insegnanti in qualità di tutor/mentore.



I dati TALIS indicano altresì che, in numerosi Paesi, i programmi di avvio alla professione sono prontamente disponibili e, tuttavia, gli insegnanti non vi partecipano[22]. Ciò che conta, è chiaro, non è soltanto che le scuole offrano ai loro insegnanti programmi formali di avvio alla professione, ma anche che gli insegnanti vi partecipino. I *policy maker* e i dirigenti scolastici dovrebbero sforzarsi di comprendere cosa impedisca agli insegnanti di frequentare tali programmi, ove disponibili, e dovrebbero garantire che tali programmi siano resi disponibili a tutti i nuovi insegnanti. È necessario analizzare approfonditamente i contenuti di tali programmi, in quanto, come indicato nel presente Capitolo, le attività di sostegno volte ad introdurre gli insegnanti alla professione possono esercitare, nel lungo termine, una notevole influenza sulle future attività di sviluppo professionale intraprese dai medesimi insegnanti. Infatti, la partecipazione a un programma di avvio alla professione in occasione del primo impiego di un insegnante è positivamente correlata non solo alla successiva decisione di aiutare gli altri insegnanti in qualità di tutor/mentore, ma anche di intraprendere, più intensamente, delle attività di sviluppo professionale.

Sostenere la partecipazione degli insegnanti a programmi di tutoraggio/mentoring in tutte le fasi della loro carriera

È evidente che gli studenti di insegnanti che beneficiano di attività di tutoraggio/mentoring traggano maggiori benefici in termini di rendimento (Rockoff, 2008). Tuttavia, l'edizione TALIS 2013 rivela che, in tutti i Paesi, un quarto degli insegnanti, in media, lavora in scuole i cui dirigenti riferiscono l'assenza di programmi di tutoraggio/mentoring, e in alcuni paesi le percentuali sono addirittura più elevate.

I dati TALIS, inoltre, suggeriscono che, anche ove siano disponibili opportunità di tutoraggio/mentoring presso le scuole, non tutti gli insegnanti vi prendono parte. Il tutoraggio/mentoring fornisce agli insegnanti uno strumento per costruire relazioni con i colleghi (come approfondito nel Capitolo 7) e collaborare per migliorarne la pratica didattica. Si tratta di forme poco costose di sviluppo professionale, che possono essere continuative e aver luogo in qualsiasi momento all'interno del contesto scolastico dell'insegnante. I *policy maker* dovrebbero fornire alle scuole il sostegno necessario per sviluppare programmi di tutoraggio/mentoring, includendo anche le più recenti ricerche sulle migliori pratiche per assicurarne il successo. I dirigenti scolastici dovrebbero fornire agli insegnanti il tempo necessario per tali attività e abbinare efficacemente insegnanti che insegnano le medesime discipline. Gli insegnanti dovrebbero partecipare a tali programmi, sia come tutor/mentori sia nella qualità di patrocinati di altri tutor/mentori, indipendentemente dal loro livello di esperienza professionale (ad esempio, può accadere che, in materia di utilizzo delle TIC, un giovane insegnante sia il tutor/mentore di un insegnante con maggiore esperienza).

Garantire la disponibilità e la partecipazione allo sviluppo professionale per tutti gli insegnanti

L'indagine TALIS esamina la partecipazione degli insegnanti a una vasta gamma di attività di sviluppo professionale. I dati mostrano che, in media, nei Paesi partecipanti circa il 90% degli insegnanti dichiara di prendere parte a una qualche attività. Tuttavia, in alcuni Paesi circa un quarto degli insegnanti non riferisce di aver partecipato ad alcuna attività di sviluppo professionale nel corso degli ultimi 12 mesi.

Il livello e l'intensità della partecipazione dei docenti ad attività di sviluppo professionale sono influenzati, tra l'altro, dal tipo di sostegno che gli insegnanti ricevono per intraprendere tali attività. Alcuni Paesi offrono agli insegnanti livelli relativamente elevati di sostegno, tra cui il pagamento degli eventuali costi delle attività, la realizzazione delle attività formative durante l'orario lavorativo e altri tipi di sostegno non monetario. In altri Paesi, invece non si rileva la disponibilità di tale tipo di sostegno agli insegnanti.

Il problema appare di facile soluzione: se per i *policy maker* e i dirigenti scolastici è prioritario che gli insegnanti partecipino allo sviluppo professionale al fine di migliorarne la qualità dell'insegnamento, allora occorre fornire agli insegnanti il sostegno (finanziario e non) a loro necessario a tal fine. Tuttavia, l'impresa non è così facile come sembra: infatti, posto che tutto il corpo docente di una data scuola in un dato anno avrà bisogno di svilupparsi professionalmente, il dirigente scolastico si accorgerebbe che potrebbero non bastare le risorse economiche e il tempo di servizio lontano dalle classi per poter conseguire l'obiettivo. Inoltre, in alcune aree potrebbe verificarsi un esubero di offerte di sviluppo professionale e gli insegnanti potrebbero non sempre essere in grado di individuare il tipo di attività più appropriata, qualitativamente migliore e più consona alle proprie esigenze professionali e ai propri orari lavorativi.

Ciò potrebbe costituire un'ulteriore opportunità affinché le scuole sviluppino e utilizzino programmi di tutoraggio/mentoring o altre opportunità di sviluppo per gli insegnanti all'interno della scuola o tra più scuole. La creazione di un piano di sviluppo professionale, legato alle esigenze individuali di sviluppo di un insegnante, potrebbe anche aiutare gli insegnanti a individuare le migliori offerte a disposizione (si veda il Capitolo 5). Incoraggiare la partecipazione ad attività di sviluppo professionale che accrescano il grado di collaborazione tra docenti potrebbe non soltanto stimolare



nuove competenze tra gli insegnanti, ma altresì favorire la creazione di relazioni tra insegnanti all'interno o all'esterno delle scuole (si veda il Capitolo 7).

Rimuovere gli ostacoli alla partecipazione degli insegnanti ad attività di sviluppo professionale

Infine, i motivi riportati dagli insegnanti per spiegare la mancata partecipazione ad attività di sviluppo professionale sono, principalmente, il conflitto con l'orario lavorativo e l'assenza di incentivi alla partecipazione. In numerosi Paesi, un numero significativo di insegnanti segnala semplicemente di non avere accesso ad offerte di sviluppo professionale adeguate alle proprie esigenze. Un ostacolo qualsiasi tra questi potrebbe spiegare i bassi tassi di partecipazione ad attività di sviluppo professionale rilevati in alcuni Paesi specifici. Se gli insegnanti non hanno sufficiente tempo o flessibilità, all'interno dell'orario lavorativo, o se, di fatto, non vi sono opportunità disponibili, sarà molto difficile che essi partecipino a tali attività. Altrettanto seria si rivela l'assenza di incentivi alla partecipazione, intese come sostegno economico o di altro genere. Gli incentivi potrebbero anche includere il riconoscimento pubblico dinanzi ai colleghi o il collegamento a un piano di sviluppo della didattica, che potrebbero ulteriormente motivarli a intraprendere attività di sviluppo professionale. Il tempo degli insegnanti è certamente prezioso, soprattutto quando li priva del loro ruolo primario, ovvero insegnare agli studenti. Gli insegnanti possono avere bisogno di maggiore incoraggiamento per comprendere e individuare le attività di sviluppo professionale in grado di fornire loro il massimo beneficio professionale.

Note

1. Si veda: Chetty, Friedman e Rockoff (2011), per una breve rassegna del dibattito sulla maniera migliore per misurare e migliorare la qualità degli insegnanti.

2. Si veda: Broad e Evans (2006), per un'ampia serie di esempi di attività di sviluppo professionale sia formali sia informali.

3. Si veda anche: Helms-Lorenz, SLoF e Van de Grift (2012), per uno studio più recente, con risultati simili.

4. Motivi diversi dagli interessi dell'insegnante o dalla volontà o mancanza di comprensione dei vantaggi del tutoraggio/mentoring possono essere alla base di bassi tassi di partecipazione. Ad esempio, in alcuni casi, i programmi di tutoraggio/mentoring potrebbero essere disponibili solo per gli insegnanti di nuova nomina a tempo indeterminato. È possibile, ad esempio, che un ricambio ridotto degli insegnanti (forse a causa della crisi economica) abbia portato a un minor numero di contratti a tempo indeterminato negli ultimi anni, spiegando così la scarsa disponibilità e la scarsa partecipazione ad attività di tutoraggio/mentoring.

5. Per ciascun Paese sono stati stimati dei modelli logistici individuali per identificare i determinanti fondamentali della probabilità per un insegnante di impartire tutoraggio/mentoring. Si vedano il Riquadro 2.5 nel Capitolo 2 per una spiegazione a tali modelli e l'Allegato B per informazioni più tecniche su tali analisi.

6. Un'analisi più ampia delle variabili principali associate agli insegnanti che usufruiscono di tutoraggio/mentoring ha rivelato l'importanza della partecipazione pregressa a programmi di avvio alla professione. Tale genere di analisi potrebbe aprire un ulteriore filone di ricerca.

7. Ulteriori fattori (es. la motivazione e l'interesse degli insegnanti a partecipare alle attività finalizzate alla formazione continua e allo sviluppo della loro professione) potrebbero influenzarne la partecipazione sia ad attività di avvio alla professione sia alla fruizione di tutoraggio/mentoring. Purtroppo, i dati TALIS non forniscono tali ulteriori variabili di controllo. Pertanto, i risultati qui presentati devono essere interpretati nell'ambito di tale limite.

8. Ad esempio, Rivkin, Hanushek e Kain (2005) riscontrarono che fino a tre quarti degli effetti scolastici sui risultati conseguiti dagli studenti possono essere attribuiti all'influenza esercitata dagli insegnanti.

9. Nell'edizione TALIS 2008, il periodo di riferimento per la partecipazione ad attività di sviluppo professionale era di 18 mesi. Tuttavia, durante la fase di prova sul campo dell'edizione TALIS 2013, le informazioni sulla partecipazione sono state raccolte dagli insegnanti in due segmenti: per gli ultimi 12 mesi e per i 6 mesi precedenti. Tali dati non hanno mostrato differenze significative nei tassi complessivi di partecipazione nel corso degli ultimi 12 mesi e nel corso dei 18 mesi. Ne deriva che i risultati relativi alla partecipazione allo sviluppo professionale sarebbero comparabili nonostante i diversi periodi di riferimento. Il periodo di riferimento utilizzato nell'indagine principale è stato quindi trasformato in "*negli ultimi 12 mesi*" per il questionario TALIS 2013 rivolto agli insegnanti.

10. Variabili diverse dalle caratteristiche degli insegnanti e delle scuole (es. l'esistenza di politiche di partecipazione obbligatoria a livello nazionale) potrebbero influenzare la partecipazione degli insegnanti in attività di sviluppo professionale. Purtroppo, i dati TALIS non forniscono tali tipi di variabili. Pertanto, i risultati di questa sezione devono essere interpretati tenendo a mente tale limite.



11. La differenza, come mostrato nella Tabella 4.21.Web, è statisticamente significativa per la maggior parte dei Paesi analizzati.

12. Una possibile spiegazione dell'andamento riscontrato può essere correlata al tipo di attività che gli insegnanti ritengono essere più utile. Si vedano le sezioni successive per le analisi sull'argomento.

13. Alcune discrepanze potrebbero essere riscontrate tra i tassi di partecipazione ad attività di tutoraggio/mentoring indicati nelle Tabelle 4.9 e 4.3. Tali differenze potrebbero essere dovute al periodo di tempo cui ciascuno di essi si riferisce: i tassi di partecipazione indicati nella Tabella 4.3 si riferiscono alle attività di tutoraggio/mentoring in cui gli insegnanti sono attualmente coinvolti, mentre quelli presentati nella Tabella 4.9 si riferiscono alle attività di tutoraggio/mentoring cui gli insegnanti hanno partecipato nei 12 mesi precedenti l'indagine. Inoltre, unitamente ad attività di tutoraggio/mentoring, la Tabella 4.9 include "l'osservazione tra pari e attività di affiancamento".

14. La mediana nella distribuzione tra insegnanti in tutti i Paesi partecipanti all'edizione TALIS 2013 è pari a 3, ovvero il 50% degli insegnanti ha partecipato a 3 o più attività professionali di sviluppo nei 12 mesi precedenti rispetto all'indagine. Inoltre, sono stati stimati modelli aggiuntivi per analizzare il numero di attività cui gli insegnanti partecipano. I risultati di tali modelli mostrano che la differenza fondamentale, in termini di effetti differenziali della maggior parte delle variabili esplicative utilizzate, è pari a 1, 2-3 o più attività. È questo il motivo principale per cui "3" è stato scelto come limite estremo per definire la varietà della partecipazione.

15. Come illustrato nella Figura 4.5, questa Figura indica gli *Odds Ratios* delle probabilità di partecipare a 3 o più attività di sviluppo professionale, mettendo a confronto gli insegnanti che hanno partecipato a un programma formale di avvio alla professione in passato con quelli che non vi hanno partecipato. Il coefficiente stimato per tale variabile è riportato nella Tabella 4.31.Web.

16. Come rilevato in diversi punti del Capitolo, nessuna causalità può essere stabilita con dati trasversali, quali quelli forniti dall'indagine TALIS (si veda il Riquadro 2.5 nel Capitolo 2, per ulteriori spiegazioni).

17. I risultati rimangono qualitativamente simili per la correlazione evidenziata nella Figura 4.11, quando anche alcuni rivelatori di motivazione degli insegnanti (soddisfazione professionale individuale e grado di coinvolgimento nella pianificazione e preparazione delle lezioni) sono inclusi nel modello stimato.

18. Potrebbero esservi altri tipi di sostegno non monetario, quali il riconoscimento, l'apprezzamento, la presentazione di nuove sfide, e l'accesso al sostegno dei tutor. Purtroppo, i dati TALIS non forniscono tali informazioni.

19. Come descritto nella Tabella 4.12, gli studenti con bisogni speciali non sono ben definiti a livello internazionale, ma solitamente includono coloro per i quali sia stata formalmente identificata una speciale necessità a livello di apprendimento, in quanto mentalmente, fisicamente o emotivamente svantaggiati.

20. Il risultato potrebbe essere particolarmente sorprendente se si considera che i docenti che insegnano a studenti con bisogni speciali nelle scuole campionate sono stati esclusi dall'edizione TALIS nel 2008 ma non dall'edizione TALIS 2013.

21. Tali decisioni di partecipazione sono stimate per mezzo di un modello logit (si veda la Tabella 4.13.Web per i coefficienti di regressione). Tali modelli verificano le caratteristiche individuali e delle scuole descritte nella Tabella B2.5 nell'Allegato B. I risultati sono pressoché invariati ove la motivazione, il sostegno e gli ostacoli percepiti alla partecipazione dell'insegnante siano altresì presi in considerazione nella misurazione con "rivelatori".

22. La discrepanza tra la disponibilità di attività di sviluppo professionale e la partecipazione può anche essere dovuta allo scarto temporale tra il momento presente e il momento in cui alcuni insegnanti, soprattutto quelli più anziani, hanno partecipato a tale tipo di programma.

Nota Israele

I dati statistici per Israele sono forniti dalle competenti Autorità israeliane e sotto la loro responsabilità. L'uso di tali dati dall'OCSE è senza pregiudizio dello statuto delle Alture del Golan, di Gerusalemme Est e degli insediamenti israeliani in Cisgiordania ai sensi del diritto internazionale.



Riferimenti

Angrist, J. D. e V. Lavy (2001), "Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparison in Jerusalem publicschools", *Journal of Labor Economics*, Vol. 19/2, pp. 343-369.

Avalos, B. (2011), "Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years", *Teaching and Teacher Education,* Vol. 27/1, pp. 10-20.

Broad, K. e M. Evans (2006), **"**A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers", Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Chetty, R., J. N. Friedman e J. E. Rockoff (2011), "The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood", NBER Working Paper, No. 17699.

Cohen, B. e E. Fuller (2006), "Effects of mentoring and induction on beginning teacher retention", paper presented at the annualmeeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Dee, T. (2005), "A teacher like me: Does race, ethnicity or gender matter?", *American Economic Review*, Vol. 95/2, pp. 158-165.

Drent, M. e M. Meelissen (2008), "Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?"*Computers and Education*, Vol. 51/1, pp. 187-199.

European Commission (2012a), "Supporting the teaching professions for better learning outcomes", SWD (2012) 374 final.

European Commission (2012b), "Supporting teacher competence development for better learning outcomes", *http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teachercomp_en.pdf.*

European Commission (2010), "Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teaching staff – a handbookfor policymakers", SEC (2010) 538 final.

Evertson, C. M. e M. W. Smithey (2000), "Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study", *Journal ofEducational Research*, Vol. 93, pp. 294-304.

Fletcher, S. H., M. Strong and A. Villar (2008), "An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performanceof students in California", *Teachers College Record*, Vol. 110, pp. 2271-2289.

Fuller, E. (2003), "Beginning teacher retention rates for Tx BESS and non-Tx BESS teachers", unpublished manuscript, State Board forEducator Certification, Austin, TX.

Glazerman, S. et al. (2010), *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*, NCEE2010-4027, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department ofEducation, Washington, D.C.

Helms-Lorenz, M., B. Slofe W. van de Grift (2012), "First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes", *European Journal of Psychology of Education,* forthcoming.

Hill, H. C., M. Beisiegel e R. Jacob (2013), "Professional development research consensus, crossroads, and challenges", *Educational Researcher,* Vol. 1/42, pp. 476-487.

Hobson, A. J. et al. (2009), "Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't", *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, Vol. 25, No. 1, pp. 207-216.

Ingersoll, R. M. e M. Strong (2011), "The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of research", *Review of Educational Research*, Vol. 81/2, pp. 201-233.

Jackson, C. K. e E. Bruegmann(2009), "Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers", *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 1/4, pp. 85-108.

Jurasaite-Harbison, E. e L. A. Rex (2010), "School cultures as contexts for informal teacher learning", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26/2, 267-277.

OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework*, www.oecd.org/edu/school/TALIS%202013%20Conceptual%20Framework.pdf.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en.

Rockoff, J. (2008), "Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New YorkCity",*www0.gsb.columbia.edu/faculty/jrockoff/rockoff_mentoring_february_08.pdf.*

Rockoff, J. e C. Speroni (2011), "Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness: Evidence from New York City", *LabourEconomics,* Vol. 18, pp. 687-696.

Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en.

Strong, M. (2009), *Effective Teacher Induction and Mentoring: Assessing the Evidence*, Teachers College Press, New York, NY.

Yoon, K. S. et al. (2007), "Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement", *Issues &Answers,* REL 2007 – No. 033, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance,Regional Educational Laboratory Southwest, U.S. Department of Education, Washington, D. C., *http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf.*



5

Migliorare l'insegnamento attraverso i sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback

La valutazione degli insegnanti e il feedback a loro fornito sono componenti importanti della carriera e dello sviluppo professionale degli insegnanti. Lo scopo primario è di fornire agli insegnanti un contributo prezioso per meglio comprendere le proprie pratiche didattiche e, in tal modo, perfezionarle. Tuttavia, la valutazione degli insegnanti e il feedback possono altresì essere utilizzati per individuare opportunità di sviluppo professionale o di carriera per gli insegnanti.

Questo capitolo esamina l'accesso dei docenti sia alla valutazione formale sia al feedback formale e informale proveniente da fonti interne ed esterne alle scuole in cui lavorano. Il Capitolo esplora le aree di priorità e i contenuti della valutazione degli insegnanti e del feedback a loro fornito, nonché gli effetti che ne derivano.

Il Capitolo, infine, indaga ove altri fattori, quali l'aumento dell'autonomia scolastica, abbiano di fatto un'influenza sulla natura e l'esistenza stessa dei sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback.



Fatti salienti

- Gli insegnanti ricevono feedback da molteplici fonti. In media, nei Paesi e nelle economie OCSE che partecipano all'Indagine Internazionale sull'Insegnamento e l'Apprendimento (TALIS), circa l'80% degli insegnanti dichiara di ricevere feedback a seguito di osservazione della didattica in classe, e circa due terzi di essi riferiscono di ricevere feedback a seguito dell'analisi dei punteggi che gli studenti ottengono nei test. I dati sono incoraggianti, dal momento che l'osservazione in classe, nonché il feedback e i processi decisionali basati su elementi fattuali hanno dimostrato di essere leve importanti per il miglioramento dell'insegnamento.
- Gli insegnanti riferiscono che il feedback che ricevono a scuola si concentra su svariati aspetti del loro insegnamento. Circa nove insegnanti su dieci, in media, riferiscono che nel feedback a loro fornito si pone forte enfasi sul rendimento degli studenti, sulle competenze pedagogiche e didattiche degli insegnanti per le discipline insegnate e sulla gestione della classe. Gli insegnanti riferiscono un po' meno frequentemente un'elevata o moderata enfasi sul feedback ricevuto da studenti e genitori.
- Gli insegnanti ritengono che le valutazioni ricevute determinino cambiamenti positivi nell'ambito del loro lavoro. Oltre sei insegnanti su dieci riferiscono che le valutazioni portano a cambiamenti positivi nelle loro pratiche didattiche, e più della metà riferisce che le valutazioni inducono cambiamenti positivi sia nell'uso delle valutazioni degli studenti sia nelle pratiche di gestione della classe.
- La valutazione formale ha poco a che fare con il riconoscimento economico o con l'avanzamento di carriera degli insegnanti migliori rispetto ai colleghi meno efficaci. Gli incrementi stipendiali annui sono assegnati agli insegnanti a prescindere dai risultati delle loro valutazioni formali in tutte le scuole esaminate, eccetto un quinto. Inoltre, il 44% degli insegnanti lavora in scuole il cui dirigente segnala che la valutazione formale non si traduce mai in un cambiamento delle probabilità per un insegnante di ottenere un avanzamento di carriera.
- La valutazione formale degli insegnanti sembra essere incentrata sullo sviluppo professionale nella maggior parte delle scuole esaminate. Oltre otto insegnanti su dieci lavorano in scuole in cui le valutazioni formali, quantomeno in alcuni casi, portano all'attuazione di piani di sviluppo professionale o di formazione degli insegnanti.
- Sebbene la maggior parte degli insegnanti riceva molteplici forme di feedback (molte delle quali sono collegate alla didattica in classe), si riscontrano molto meno frequentemente sistemi complessivi di valutazione degli insegnanti e feedback effettivamente collegati al miglioramento delle pratiche didattiche degli insegnanti e dell'apprendimento degli studenti nelle scuole esaminate. Nei Paesi TALIS, circa la metà degli insegnanti, in media, riferisce che nelle loro scuole i sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback sono in gran parte attuati soltanto per soddisfare adempimenti amministrativi.

INTRODUZIONE

La ricerca suggerisce che i sistemi scolastici altamente efficienti ritengono prioritario assicurare lo sviluppo professionale di insegnanti efficaci e l'attuazione di sistemi atti a garantire che tutti gli studenti siano in grado di trarre vantaggio dalle buone pratiche didattiche (Barber e Mourshed, 2007). La valutazione degli insegnanti e il feedback sono componenti importanti della carriera e dello sviluppo professionale degli insegnanti: possono, infatti, migliorare in misura significativa la consapevolezza degli insegnanti rispetto ai propri metodi didattici e pratiche d'insegnamento e all'apprendimento degli studenti (Santiago e Benavides, 2009). Oltre ad essere utilizzati per accrescere le opportunità di sviluppo professionale per gli insegnanti, i sistemi di valutazione e feedback possono anche essere utilizzati per assicurare un riconoscimento alle prestazioni.

Statisticamente, può essere difficile dimostrare una correlazione diretta tra la valutazione degli insegnanti e i risultati conseguiti dagli studenti (Isore, 2009; Figlio e Kenny, 2006; OECD, 2013a). Tuttavia, ove ricevano un feedback sistematico sul proprio insegnamento, gli insegnanti hanno opportunità di migliorare le proprie pratiche didattiche che, a loro volta, potranno esercitare un forte impatto sull'apprendimento degli studenti e sui relativi risultati (Fuchs e Fuchs, 1985, 1986, Hattie, 2009; Gates Foundation, 2010).

I sistemi validi di valutazione e feedback sono orientati allo sviluppo professionale degli insegnanti e al miglioramento dell'apprendimento (Jacob e Lefgren, 2008; OECD, 2013a). Tali sistemi aiutano gli insegnanti a migliorare le proprie capacità didattiche attraverso l'identificazione e lo sviluppo di specifici aspetti della loro didattica e possono migliorare



il loro modo di rapportarsi agli studenti (Gates Foundation, 2010). Tale miglioramento dipende, in gran parte, dalla misura in cui i sistemi di valutazione e feedback sono formativi e possono svolgere un ruolo importante nello sviluppo professionale degli insegnanti (OECD, 2005, 2013a; Isore, 2009). Tuttavia, affinché tale feedback influenzi le pratiche didattiche, occorre sviluppare e coltivare attivamente il rapporto tra valutazione delle prestazioni e formazione professionale. Le informazioni raccolte dai sistemi di valutazione e feedback consentono, inoltre, la diffusione di pratiche efficaci nelle scuole. The *OECD Review Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* ha analizzato varie componenti dei sistemi di valutazione e i relativi quadri di riferimento utilizzati per conseguire i migliori risultati nell'ambito dei sistemi scolastici (OECD, 2013a).

Una delle componenti chiave esaminate è la valutazione degli insegnanti. Il Riquadro 5.1 illustra le principali sfide e gli orientamenti politici in materia di valutazione degli insegnanti identificati dal suddetto Esame OCSE. Alcune delle sfide ivi individuate sono riferite da insegnanti e dirigenti scolastici nell'ambito dell'Indagine TALIS e discusse nel presente capitolo.

Riquadro 5.1. **Esame dell'OCSE dei sistemi di analisi e valutazione per migliorare i risultati scolastici**

L'*OECD Review Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment (Esame dell'OCSE delle sinergie per migliorare l'apprendimento: una prospettiva internazionale sulle tecniche di analisi e valutazione)* ha verificato le politiche attuate in 25 sistemi scolastici di 24 Paesi. L'Esame ha rivelato che in tutti i Paesi coinvolti è ampiamente riconosciuto che i sistemi di misurazione e valutazione sono fondamentali per la creazione di sistemi scolastici più forti e più equi. I Paesi sottolineano, inoltre, l'importanza di considerare le tecniche di analisi e valutazione non come fini a sé stesse, bensì come importanti strumenti per migliorare l'apprendimento degli studenti. Sono molteplici, tuttavia, le sfide da affrontare per garantire che le tecniche di analisi e valutazione conseguano tale obiettivo ultimo. Sebbene il contesto di ciascun Paese rappresenti un caso a sé, emergono alcune sfide politiche comuni e, in particolare, specificamente in merito alla valutazione degli insegnanti, ovvero:

- Sviluppare una visione condivisa dell'insegnamento di elevata qualità.
- Equilibrare le funzioni della valutazione degli insegnanti in termini di sviluppo professionale e responsabilità.
- Tener conto dei risultati conseguiti dagli studenti nella valutazione degli insegnanti.
- Sviluppare competenze adeguate per la valutazione degli insegnanti.
- Utilizzare i risultati della valutazione degli insegnanti per forgiare incentivi per gli insegnanti.

Per rispondere a tali sfide, sono suggerite alcune opzioni politiche in materia di valutazione degli insegnanti e di miglioramento della loro professionalità, quali:

- Risolvere i conflitti tra le funzioni di sviluppo e di *accountability* del sistema di valutazione degli insegnanti.
- Consolidare un regolare processo di valutazione dello sviluppo a livello di scuola.
- Istituire un sistema di valutazione periodica dell'avanzamento di carriera che coinvolga valutatori esterni.
- Stabilire standard d'insegnamento che indirizzino la valutazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti.
- Preparare gli insegnanti ai processi di valutazione e rafforzare la capacità dei dirigenti scolastici relativamente alla valutazione degli insegnanti.
- Assicurarsi che la valutazione degli insegnanti accresca il loro sviluppo professionale nonché lo sviluppo della scuola.
- Stabilire correlazioni tra la valutazione degli insegnanti e le decisioni in materia di avanzamento di carriera.

Fonte: OECD, 2013

Il riconoscimento delle prestazioni degli insegnanti rappresenta un importante esito dei sistemi di valutazione e feedback efficaci (Jensen e Reichl, 2011). I sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback sono in grado di assicurare riconoscimento (sotto vari aspetti) all'insegnamento e, contemporaneamente, sfidare gli insegnanti ad affrontare i punti deboli delle loro pratiche pedagogiche (Santiago e Benavides, 2009).



I sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback hanno dimostrato di esercitare un effetto positivo sul grado di soddisfazione lavorativa degli insegnanti, divenendo elementi vitali degli ambienti educativi efficaci (Michaelowa, 2002). I dati TALIS consolidano tale interpretazione, indicando che la valutazione e il feedback sono legati non soltanto alla soddisfazione professionale degli insegnanti, ma anche al loro senso di autoefficacia (Capitolo 7). Gli insegnanti, in particolare quelli nuovi alla professione, possono trarre rassicurazione dal feedback a loro fornito (Kyriacou, 1995), aprendosi alla sperimentazione d'innovazioni, ad affrontare problemi e sviluppare la didattica con maggiore fiducia e autostima. Un tale sistema di valutazione e feedback può stimolare lo spirito collaborativo nelle scuole, in particolare attraverso meccanismi quali l'osservazione diretta in classe, che può favorire la condivisione di esperienze d'apprendimento e d'insegnamento nell'intera scuola. La collaborazione è importante non soltanto per la soddisfazione lavorativa degli insegnanti (Capitolo 7), ma altresì per favorire il miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle scuole (Bolam et al., 2005).

Una maggiore collaborazione tra gli insegnanti è, di certo, importante. Gli insegnanti che si scambiano idee e coordinano le rispettive pratiche didattiche riferiscono un maggior grado di soddisfazione professionale e di senso di autoefficacia (Capitolo 7; Vieluf et al., 2012), nonché migliori relazioni docente-discente – tutti predittori significativi dei risultati conseguiti dagli studenti (Caprara et al., 2006; Clemente e Vandenberghe, 2000).

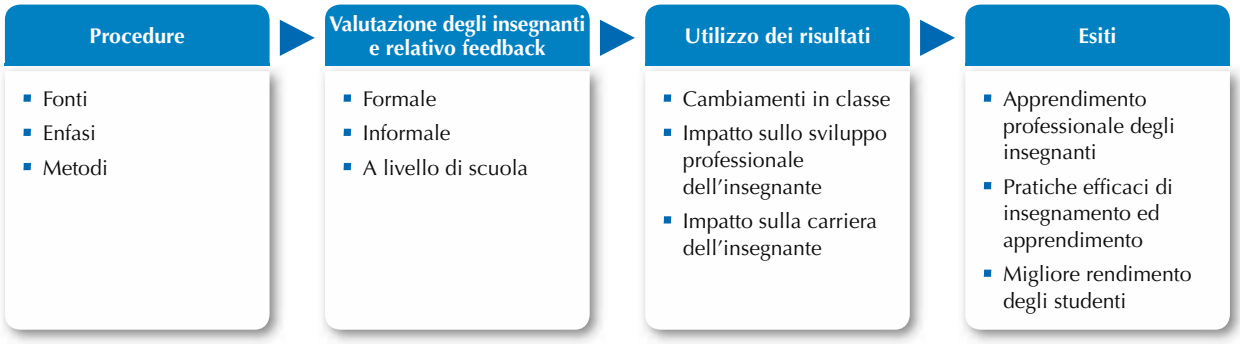
Gli insegnanti sono più propensi ad attuare cambiamenti fondamentali nella didattica ove siano esposti a nuove idee, sperimentino nuovi comportamenti e osservino gli altri attuare tali comportamenti, e ove siano oggetto di osservazione e intendano essere percepiti come individui di successo (Elmore, 2004; Berry, Johnson e Montgomery, 2005; Andrews e Lewis, 2002 citati in Sargent e Hannum, 2009). La collaborazione tra gli insegnanti può altresì migliorare la loro professionalità e prevenirne lo stress e il *burnout* (Rosenholtz, 1989; Clemente e Vandenberghe, 2000).

Poiché l'obiettivo dell'insegnamento è favorire l'apprendimento degli studenti, il modo in cui gli studenti imparano e le interazioni tra insegnamento e apprendimento dovrebbero costituire una componente chiave del sistema di valutazione e feedback (Jensen et al., 2012). La valutazione e il feedback possono assumere svariate forme e provenire da diverse persone all'interno della scuola. Può altresì includere diverse forme di osservazione in classe, feedback fornito dagli studenti, nonché valutazioni delle prestazioni degli insegnanti e dell'apprendimento degli studenti (Gates Foundation, 2013).

La Figura 5.1 è adattata dal quadro concettuale utilizzato *nell'OECD Review Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* (OECD, 2013a) e illustra gli elementi di valutazione e feedback esaminati dall'Indagine TALIS nel presente capitolo.

■ Figura 5.1 ■

Elementi di valutazione degli insegnanti esaminati nell'indagine TALIS



DEFINIZIONE DI VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI E FEEDBACK

I sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback possono ricomprendere molteplici attività. L'Indagine TALIS distingue tra la valutazione formale degli insegnanti, il feedback fornito ai singoli docenti e i sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback in generale nella scuola. Di seguito le relative definizioni:

- **Valutazione formale degli insegnanti:** Prevede la valutazione del lavoro di un insegnante sulla base dell'analisi svolta dal dirigente scolastico, da un ispettore esterno o da altri insegnanti. La valutazione formale dell'insegnante è parte di



un sistema formalizzato di gestione delle prestazioni, che spesso prevede procedure e criteri prestabiliti, ed è diverso rispetto a un approccio più informale (ad esempio, discussioni informali). Nell'indagine TALIS, le informazioni sulla valutazione formale degli insegnanti sono state fornite dai dirigenti scolastici.

- **Feedback fornito all'insegnante:** Si intende qualsiasi comunicazione agli insegnanti sul loro insegnamento, basata su una qualche forma di interazione con il loro lavoro (ad esempio, osservazione in classe e analisi dei risultati degli studenti). Il feedback può essere fornito sia attraverso colloqui informali sia in maniera più formale e strutturata. In ambito TALIS, agli insegnanti sono stati rivolti quesiti circa il feedback che ricevono personalmente nella loro scuola.
- **Valutazione degli insegnanti e feedback fornito nella scuola più in generale:** Si intende l'insieme delle opinioni espresse sul lavoro degli insegnanti in svariati modi, che spaziano da un approccio più formale (ad esempio, nell'ambito di un sistema formale di gestione delle prestazioni, sulla base di procedure e criteri prestabiliti) a un approccio più informale (ad esempio attraverso interazioni informali). Nell'indagine TALIS, gli insegnanti sono stati invitati a esprimere il loro punto di vista su alcune affermazioni riguardanti la valutazione formale e il feedback fornito nella loro scuola, in generale, anziché specificamente a loro stessi.

Guida alla lettura del Capitolo

Il Capitolo si apre con l'analisi dei sistemi di valutazione formale degli insegnanti, per poi passare a esaminare il feedback fornito loro individualmente, a cominciare dal profilo e numero delle relative fonti (ad esempio, dirigenti scolastici, tutor, altri insegnanti). Sono poi esaminati i metodi utilizzati per elaborare il feedback fornito agli insegnanti (ad esempio, osservazione della didattica in classe, indagini condotte tra gli studenti, auto valutazione). La sezione seguente descrive gli esiti della valutazione (sia formale sia informale) degli insegnanti e del feedback, includendo una panoramica degli effetti dei risultati sui docenti e sulle loro carriere, nonché l'impatto sulla didattica in classe (secondo quanto riferito dagli insegnanti stessi).

La percezione che gli insegnanti hanno dei sistemi di valutazione e feedback nelle loro scuole è qui esaminata al fine di delineare il quadro del funzionamento di tali sistemi. Infine, alcune analisi esplorative esaminano in quale maniera la valutazione e il feedback differiscano tra scuole aventi livelli di autonomia diversi. Nell'analizzare tale aspetto, è importante rilevare che valutazione e feedback possono risentire dell'inquadramento professionale degli insegnanti, nonché di aspetti legati alla governance (quali il livello di autonomia scolastica). Ad esempio, nell'ambito di alcuni sistemi scolastici gli insegnanti sono assunti come dipendenti pubblici. Requisiti normativi e procedurali specifici per il pubblico impiego possono influenzare la valutazione degli insegnanti e il feedback nell'ambito di tali sistemi. L'indagine è condotta a livello preliminare, in quanto si limita a un singolo aspetto dell'autonomia scolastica, pur mettendo in evidenza il potenziale per ulteriori analisi.

Valutazione formale degli insegnanti

Dal punto di vista delle politiche scolastiche, la valutazione formale degli insegnanti può implicare un processo di maggiore coinvolgimento e regolamentazione da parte del governo o dell'organo amministrativo centrale preposto. In tal caso, la valutazione formale degli insegnanti può costituire una leva per i *policy maker* al fine di influenzare sia l'insegnamento sia l'apprendimento nelle scuole. Tuttavia, non tutti i sistemi dispongono di quadri di riferimento regolamentati per i sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback. Il Riquadro 5.2 ci fornisce l'esempio della Finlandia e della Svezia, dove gli ambiti di valutazione degli insegnanti non sono regolamentati a livello centrale e gli insegnanti ricevono feedback attraverso canali più informali.

Riquadro 5.2. Finlandia e Svezia: lavorare in assenza di un quadro regolamentato a livello nazionale per la valutazione degli insegnanti

Il Ministero dell'Istruzione e della Cultura della Finlandia non ha alcun ruolo nel processo di valutazione degli insegnanti. Le relative linee guida sono stabilite nel contratto tra l'amministrazione locale in quanto datore di lavoro e il sindacato degli insegnanti. I dirigenti scolastici sono visti come i responsabili pedagogici della scuola e quindi come responsabili per gli insegnanti nella loro scuola e per l'attuazione delle misure necessarie a migliorare la qualità dell'insegnamento. Gli insegnanti sono valutati rispetto a obiettivi e contenuti del curricolo nazionale e, in qualche misura, rispetto al piano di sviluppo della loro scuola per l'anno di riferimento. A conferma di una struttura organizzativa meno formalizzata, i dirigenti scolastici possono avere un numero significativo di insegnanti direttamente sotto la propria responsabilità, con cui instaurano un dialogo diretto.

...



Riquadro 5.2. **Finlandia e Svezia: lavorare in assenza di un quadro regolamentato a livello nazionale per la valutazione degli insegnanti** (continua)

In maniera simile, in Svezia la valutazione degli insegnanti non è disciplinata dalla legge e non esistono procedure formali per valutare le prestazioni di insegnanti pienamente qualificati. Sebbene gli insegnanti possano essere valutati collettivamente, nell'ambito di un processo di auto valutazione e di ispezione nelle scuole, la Svezia non dispone di un metodo ufficiale per valutare la performance dei singoli insegnanti.

Come per la Finlandia, la principale forma di feedback per gli insegnanti di ruolo è rappresentata dall'interazione con i rispettivi capi d'istituto. I dirigenti scolastici e gli insegnanti possono intrattenere "dialoghi volti allo sviluppo individuale", incentrati sull'attività svolta dai singoli insegnanti, nonché sulle relative condizioni di lavoro e formazione. Sono scarse le indicazioni fornite dalle autorità centrali sulle modalità di valutazione degli insegnanti. Ciascun comune, in collaborazione con gli attori locali coinvolti, definisce i propri criteri di valutazione legati a obiettivi locali. La maggior parte dei comuni ha istituito alcune procedure di valutazione degli insegnanti, con l'aspettativa che le singole scuole provvedano, poi, ad affinare ulteriormente e sviluppare tali procedure a seconda delle proprie esigenze specifiche.

Fonti: Risposte fornite dal Governo finlandese all'Indagine OCSE; Nusche et al., 2011a.

L'indagine TALIS 2013 ha rivolto ai dirigenti scolastici quesiti inerenti al processo di valutazione formale degli insegnanti nelle loro scuole, ottenendo informazioni sulla relativa frequenza, nonché sui metodi e sui risultati. Come mostrato nella Tabella 5.1, il 93% degli insegnanti in media nei Paesi ed economie TALIS lavora in scuole i cui dirigenti scolastici riferiscono l'applicazione di forme di valutazione formale. In Italia, la situazione è alquanto differente, con il 70% degli insegnanti che lavora in scuole i cui dirigenti riferiscono l'assenza, in generale, di sistemi di valutazione formale degli insegnanti. Lo stesso dicasi per circa un terzo degli insegnanti in Spagna e un quarto degli insegnanti in Finlandia.

La maggior parte degli insegnanti tende a ricevere una valutazione formale del proprio lavoro dai rispettivi dirigenti scolastici: nei Paesi TALIS, in media, soltanto il 14% degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti riferiscono di non valutare mai formalmente i docenti (Figura 5.2). Poco meno di un terzo degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti riferiscono che gli insegnanti non sono mai formalmente valutati da altri membri dello staff dirigenziale della scuola. Per contro, nei Paesi TALIS, in media poco meno della metà degli insegnanti lavora in scuole in cui gli insegnanti sono formalmente valutati da altri insegnanti (si veda anche la Tabella 5.1.Web).

I metodi più comunemente rilevati in materia di valutazione formale degli insegnanti si basano sulla raccolta di dati fattuali relativi a buone pratiche e, pertanto, si concentrano sull'osservazione della didattica in classe e sull'analisi del rendimento degli studenti (Figura 5.3). In media, nei Paesi TALIS, nell'ambito degli insegnanti impiegati in scuole dotate di sistemi di valutazione formale, il 95% lavora in scuole dove la valutazione formale include l'utilizzo dell'osservazione diretta della didattica in classe nonché un'analisi dei risultati conseguiti dagli studenti nei test (Tabella 5.2).

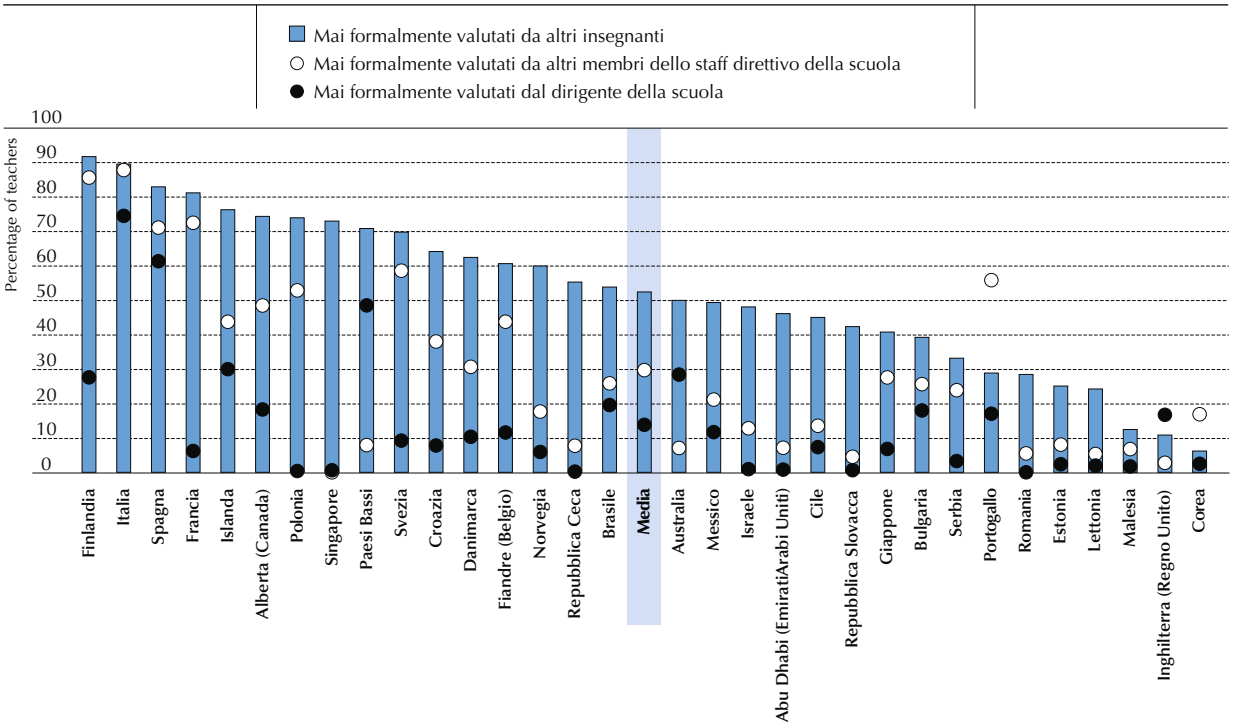
Uno dei risultati emersi dall'indagine TALIS 2008 e confermato dall'edizione TALIS 2013 (Figura 5.4) indica che la valutazione formale spesso non si traduce in un riconoscimento economico per gli insegnanti molto efficaci né li differenzia dai colleghi poco efficaci (OECD, 2009), probabilmente perché i dirigenti scolastici sono restii ad adottare tali azioni o sono vincolati da obblighi giuridici o normativi. Come illustrato dalla Tabella 5.3, nei Paesi TALIS in media il 34% degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti dichiarano che la valutazione formale porta a modifiche dello stipendio o a un premio con incentivo economico a loro favore. Ne consegue che i due terzi degli insegnanti (Figura 5.4) lavorano in scuole in cui la valutazione formale non si traduce in modifiche dello stipendio o in un premio con incentivo economico a loro favore. Inoltre, il 78% degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti riferiscono che agli insegnanti ritenuti non efficaci non sono mai imposte sanzioni materiali quali decurtazioni stipendiali annue a seguito delle valutazioni formali espresse sul loro operato. Inoltre, il 44% degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti segnalano che la valutazione formale non impatta mai sulle probabilità di avanzamento di carriera degli insegnanti. In alcuni Paesi la percentuale è molto più elevata. In Italia, Giappone, Norvegia e Spagna, il 70% o più degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti segnalano che la valutazione degli insegnanti non impatta mai sulle loro probabilità di avanzamento di carriera. Tali dati contrastano con la situazione di Singapore, dove solo il 3% degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti segnalano che la valutazione formale non si traduce in un cambiamento nelle probabilità di avanzamento di carriera, e in cui il 28% degli insegnanti riferisce che tale correlazione si verifica "il più delle volte" o "sempre" (Tabella 5.3.Web).



■ Figura 5.2 ■

Insegnanti che non hanno mai ricevuto una valutazione formale

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore i cui dirigenti scolastici riferiscono che nelle loro scuole gli insegnanti non sono mai stati valutati dai seguenti soggetti



Le voci sono elencate in ordine crescente, sulla base della percentuale di insegnanti di istruzione secondaria inferiore i cui dirigenti riferiscono che gli insegnanti sono valutati formalmente da altri insegnanti.

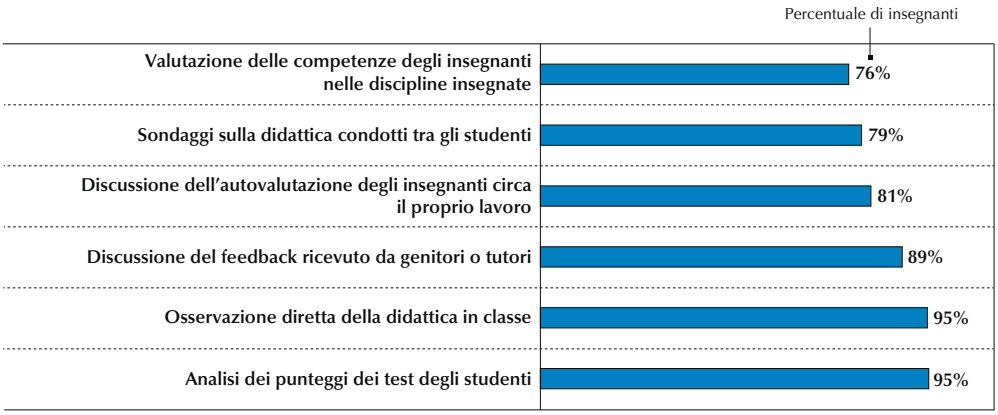
Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 5.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041706

■ Figura 5.3 ■

Metodi di valutazione formale degli insegnanti

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore i cui dirigenti riferiscono che gli insegnanti sono formalmente valutati secondo i seguenti metodi[1,2]



1. Percentuale di insegnanti che lavorano in scuole i cui dirigenti scolastici riferiscono che gli insegnanti sono valutati secondo i seguenti metodi da almeno un soggetto, inclusi: soggetti/organi esterni, dirigente della scuola, membro/i dello staff dirigenziale della scuola, tutor/mentore assegnato, o altri insegnanti.
2. Dati tratti dal questionario rivolto ai dirigenti scolastici (Domanda 28). Si noti che le scuole che attualmente non applicano sistemi di valutazione degli insegnanti sono state filtrate nella Domanda 27, in quanto non interessate dalla Domanda 28.

Le voci sono elencate in ordine crescente, sulla base della percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore i cui dirigenti riferiscono che gli insegnanti sono valutati formalmente secondo questo metodo specifico.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 5.2.

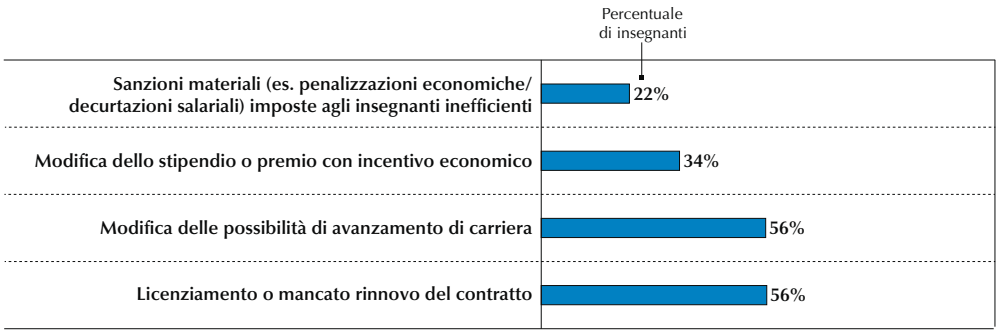
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041725



■ Figura 5.4 ■

Esiti della valutazione formale degli insegnanti

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore i cui dirigenti scolastici riferiscono che i seguenti esiti si sono verificati "talvolta","il più delle volte" o "sempre" a seguito della valutazione formale degli insegnanti[1]



1. Dati tratti dal questionario rivolto ai dirigenti scolastici (Domanda 28). Si noti che le scuole che attualmente non applicano sistemi di valutazione degli insegnanti sono state filtrate nella Domanda 27, in quanto non interessate dalla Domanda 29.

Le voci sono elencate in ordine crescente, sulla base della percentuale di insegnanti che lavorano in scuole i cui dirigenti riferiscono che i seguenti esiti si sono verificati "talvolta", "il più delle volte" o "sempre" a seguito della valutazione formale degli insegnanti[1].

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 5.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041744

Tuttavia, la valutazione formale degli insegnanti è talvolta utilizzata quale intervento per situazioni estreme. Nei Paesi TALIS, in media, il 56% degli insegnanti lavora in scuole in cui la valutazione, almeno occasionalmente, aiuta i dirigenti scolastici a decidere in materia di licenziamenti o mancato rinnovo del contratto degli insegnanti.

Tuttavia, sembra che, nel complesso, la valutazione formale degli insegnanti (Figura 5.5) miri più che altro al loro sviluppo professionale. La maggior parte degli insegnanti lavora in scuole in cui la valutazione formale è utilizzata per favorire il loro sviluppo professionale o predisporre piani di formazione e assegnare tutor/mentori per aiutare gli insegnanti a migliorare la propria didattica. Nei Paesi TALIS in media l'84% degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti utilizzano la valutazione formale per contribuire alla predisposizione di piani di sviluppo professionale per gli insegnanti.

Inoltre, nei Paesi TALIS in media il 73% degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti utilizzano la valutazione formale per decidere ove assegnare tutor/mentori agli insegnanti che necessitano di intraprendere attività di sviluppo professionale. Tuttavia, tali risultati sembrano essere molto meno comuni in Spagna, dove meno della metà degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti riferiscono la predisposizione di un piano di sviluppo professionale per gli insegnanti, e circa 1 insegnante su 4 lavora in scuole i cui dirigenti riferiscono l'assegnazione di un tutor/mentore per aiutare l'insegnante a migliorare la propria didattica (Figura 5.5).

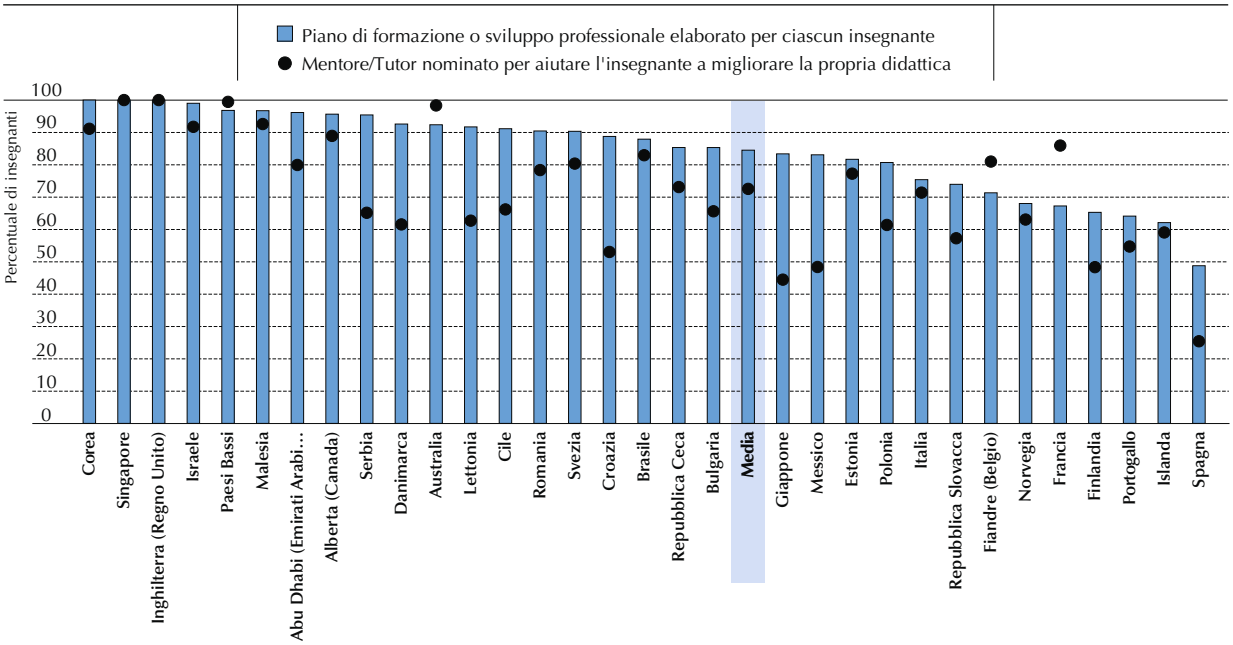
Occorre notare che il grado di autorità esercitato dai dirigenti scolastici varia da Paese a Paese e talvolta anche all'interno del medesimo Paese. Ad esempio, alcuni dirigenti scolastici, diversamente da altri, hanno l'autorità di influenzare l'avanzamento di carriera dei docenti. Pertanto, varia anche la misura in cui la valutazione degli insegnanti può incidere sul loro avanzamento di carriera. Inoltre, eventuali dibattiti volti a modificare i risultati che si intende perseguire attraverso i sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback dovrebbero tener conto dell'influenza delle diverse impostazioni governative adottate per le scuole e i sistemi scolastici. I risultati qui illustrati non devono essere interpretati come indicativi del fatto che i dirigenti scolastici agiscano sui risultati della valutazione degli insegnanti o che, al contrario, preferiscano ignorarli. A riguardo, si percepisce la necessità di assicurare una visione più approfondita e dettagliata che rifletta le differenze esistenti in materia di governance, contesto e impostazioni istituzionali.



■ Figura 5.5 ■

Esiti della valutazione degli insegnanti – Piani di sviluppo professionale e tutoraggio/mentoring

Percentuale di insegnanti di istruzione secondaria inferiore i cui dirigenti scolastici riferiscono che i seguenti esiti si sono verificati "talvolta" "il più delle volte" o "sempre" a seguito della valutazione formale degli insegnanti[1]



1. Dati tratti dal questionario rivolto ai dirigenti scolastici (Domanda 29). Si noti che le scuole che attualmente non applicano sistemi di valutazione degli insegnanti sono state filtrate nella Domanda 27, il che significa che non sono interessate dalla Domanda 29.

Le voci sono elencate in ordine decrescente, sulla base della percentuale di insegnanti di istruzione secondaria inferiore i cui dirigenti riferiscono che un piano di formazione o sviluppo professionale è elaborato per ciascun insegnante "talvolta", "il più delle volte" o "sempre" a seguito della valutazione formale degli insegnanti.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 5.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041763

Fonti di feedback agli insegnanti

La valutazione degli insegnanti eserciterebbe un impatto maggiore se fosse integrata da feedback volto al miglioramento dell'insegnamento e apprendimento. È quindi importante esaminare in quale maniera il feedback fornito agli insegnanti opera all'interno delle scuole e dei vari sistemi scolastici.

L'edizione TALIS 2013 ha rivolto agli insegnanti dei quesiti diretti sul feedback che ricevono in merito alle attività che svolgono nelle loro scuole. Ciò differisce dall'analisi precedente, volta a differenziare la valutazione formale degli insegnanti dal feedback a loro fornito. Questa sezione illustra le molteplici possibili fonti di feedback e distingue tra feedback fornito da altri insegnanti, tutor/mentori, dirigenti scolastici e, in alcuni casi, valutatori o organismi esterni (Figura 5.6 e Tabella 5.4).

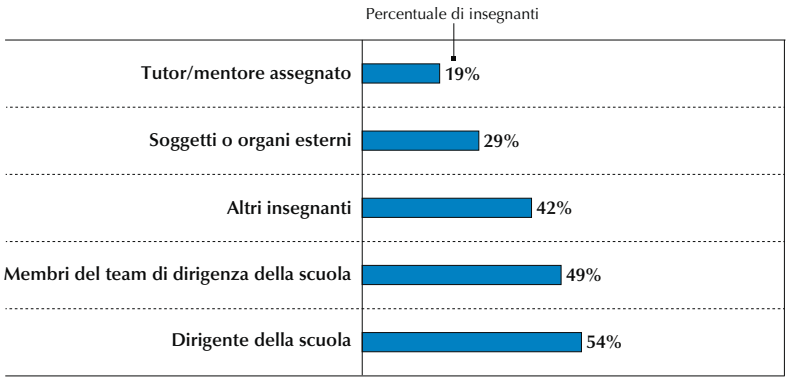
In tutti i Paesi TALIS, la maggioranza degli insegnanti dichiara di ricevere feedback sul proprio insegnamento. In media, l'88% degli insegnanti dichiara di ricevere feedback a scuola. Tuttavia, in alcuni Paesi, una percentuale significativa di insegnanti dichiara di non ricevere alcun feedback sul proprio insegnamento a scuola. Ad esempio, in Danimarca, Finlandia, Islanda, Italia, Spagna e Svezia, il una percentuale di insegnanti tra il 22% e il 45% degli insegnanti dichiara di non aver mai ricevuto feedback nella scuola in cui insegna (Tabella 5.4).



■ Figura 5.6 ■

Feedback fornito agli insegnanti, per fonte

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferiscono di ricevere feedback da molteplici fonti[1]



1. Il feedback è definito in maniera generica, ovvero è da intendersi come qualsiasi comunicazione sui risultati dell'analisi del lavoro di un individuo, spesso allo scopo di sottolinearne le buone prestazioni o per l'individuazione di aree da migliorare. Il feedback può essere fornito sia formalmente sia informalmente.

Le voci sono classificate in ordine crescente, sulla base della fonte di feedback riferita dagli insegnanti.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 5.4.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041782

Migliorare l'insegnamento utilizzando i sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback

Il feedback fornito agli insegnanti da altri insegnanti è in grado di migliorare l'apprendimento e insegnamento nelle classi e promuovere la collaborazione tra gli insegnanti (Kumrow e Dahlen, 2002; MacBeath e McGlynn, 2002). Alcuni studi, inoltre, indicano l'impatto positivo esercitato dal feedback fornito da tutor/mentori (Smith e Ingersoll, 2004; Rockoff, 2008). L'indagine ha rilevato che i dirigenti scolastici hanno una buona consapevolezza dell'efficacia degli insegnanti e sono spesso in grado di fornire feedback efficace per il miglioramento sia dell'apprendimento sia dell'insegnamento a scuola (Giacobbe e Lefgren, 2008). Più della metà degli insegnanti riferisce di ricevere feedback dal dirigente (il 54% degli insegnanti in media nei Paesi TALIS) o da membri dello staff dirigenziale della scuola (il 49% degli insegnanti). Il feedback tra pari appare essere, in qualche maniera, meno diffuso. Nei Paesi TALIS in media il 42% degli insegnanti riferisce di aver ricevuto feedback sulla propria attività didattica da altri insegnanti. Il feedback fornito da individui o organismi esterni alle scuole degli insegnanti intervistati è segnalato ancor meno frequentemente (29% in media).

I dati rivelano inoltre come nei Paesi TALIS non sia comune per gli insegnanti ricevere feedback dai tutor/mentori a loro assegnati a scuola (in media il 19%). Tuttavia, si registrano ampie divergenze trai Paesi. Meno del 5% degli insegnanti in Finlandia, Islanda, Italia, Norvegia e Svezia riferisce di ricevere feedback da un tutor/mentore a loro assegnato, a fronte di oltre il 40% degli insegnanti in Portogallo, Romania e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti). Naturalmente, la percentuale di insegnanti che ricevono feedback dal loro tutor/mentore è subordinata alla natura del rapporto di tutoraggio/mentoring e, in primo luogo, alla presenza di tutor/mentori assegnati agli insegnanti nelle scuole (Capitolo 4).

L'identità dei soggetti incaricati di fornire feedback agli insegnanti all'interno delle scuole può fornire un'indicazione della condivisione delle responsabilità o, almeno, di come la responsabilità di fornire feedback agli insegnanti sia delegata all'interno delle scuole. Alcuni Paesi hanno introdotto programmi volti ad alleviare gli oneri della leadership scolastica affidata unicamente ai dirigenti (distribuendo la responsabilità della valutazione degli insegnanti) e a utilizzare le valutazioni fornite da altri insegnanti più esperti e consapevoli (valutazione tra pari). Negli Stati Uniti, programmi di questo genere hanno avuto successo anche in merito alla valutazione dell'efficacia degli insegnanti (Goldstein 2004, 2007).

La Figura 5.7 (quadrante in alto a sinistra) indica un gruppo di sette Paesi (Australia, Cile, Estonia, Malesia, Paesi Bassi, Singapore e Inghilterra [Regno Unito]) in cui una percentuale di insegnanti superiore alla media tende a riferire di ricevere feedback da membri dello staff dirigenziale della scuola. Per contro, in tali Paesi una percentuale di insegnanti inferiore alla media tende a dichiarare di ricevere specifico feedback da parte dei dirigenti scolastici (si veda anche la Tabella 5.4). Al contrario, nei sistemi scolastici di cinque Paesi – ovvero Bulgaria, Polonia, Serbia, Alberta (Canada) e Fiandre (Belgio) – è superiore alla media la percentuale di insegnanti che dichiara di ricevere feedback dai dirigenti scolastici,

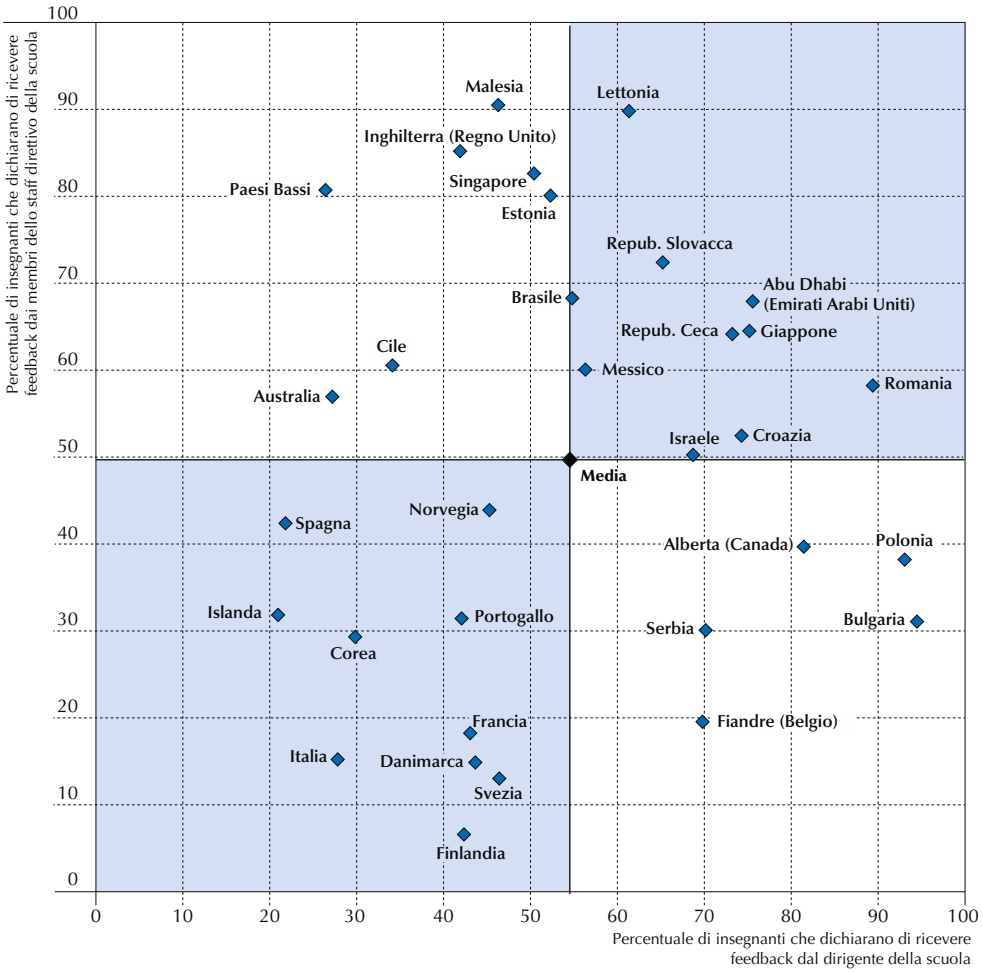


ma è inferiore alla media la percentuale di insegnanti che riferiscono di ricevere feedback dallo staff dirigenziale della scuola (si veda il quadrante in basso a destra della Figura 5.7). Ad esempio, in Bulgaria, il 94% degli insegnanti riferisce di aver ricevuto feedback dai dirigenti della loro scuola, ma soltanto il 31% riferisce di averlo ricevuto da membri dello staff dirigenziale della scuola. Le differenze tra i gruppi possono riflettere differenze esistenti a livello di condivisione delle responsabilità all'interno delle scuole e indicare che la responsabilità di fornire feedback agli insegnanti è affidata all'intero staff dirigenziale. Il fenomeno può altresì riflettere differenze al livello di collaborazione tra i vari gruppi di educatori e il resto del personale della scuola. Ulteriori analisi potrebbero far luce su tali temi e rivelare come le differenze di cui sopra possano essere il risultato, nei vari Paesi, di obblighi giuridici o regolamenti.

■ Figura 5.7 ■

Feedback fornito agli insegnanti da dirigenti e staff dirigenziale della scuola

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferiscono di ricevere feedback dai membri dello staff dirigenziale e dal dirigente della scuola in cui lavorano



1. Il feedback è definito in maniera generica, ovvero è da intendersi come qualsiasi comunicazione sui risultati dell'analisi del lavoro di un individuo, spesso allo scopo di sottolinearne le buone prestazioni o per l'individuazione di aree da migliorare. Il feedback può essere fornito sia formalmente sia informalmente.

Fonte: OCSE, Database TALIS 2013, Tabella 5.4.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041801

Molteplici fonti di feedback agli insegnanti

Chiaramente, gli insegnanti ricevono feedback da una pluralità di fonti e la maggior parte di essi riceve feedback da più di un soggetto. La Figura 5.8 illustra il numero di fonti di feedback agli insegnanti. L'Indagine TALIS ha chiesto agli insegnanti se abbiano ricevuto feedback sul proprio insegnamento da soggetti ed enti esterni, dirigenti scolastici, altri

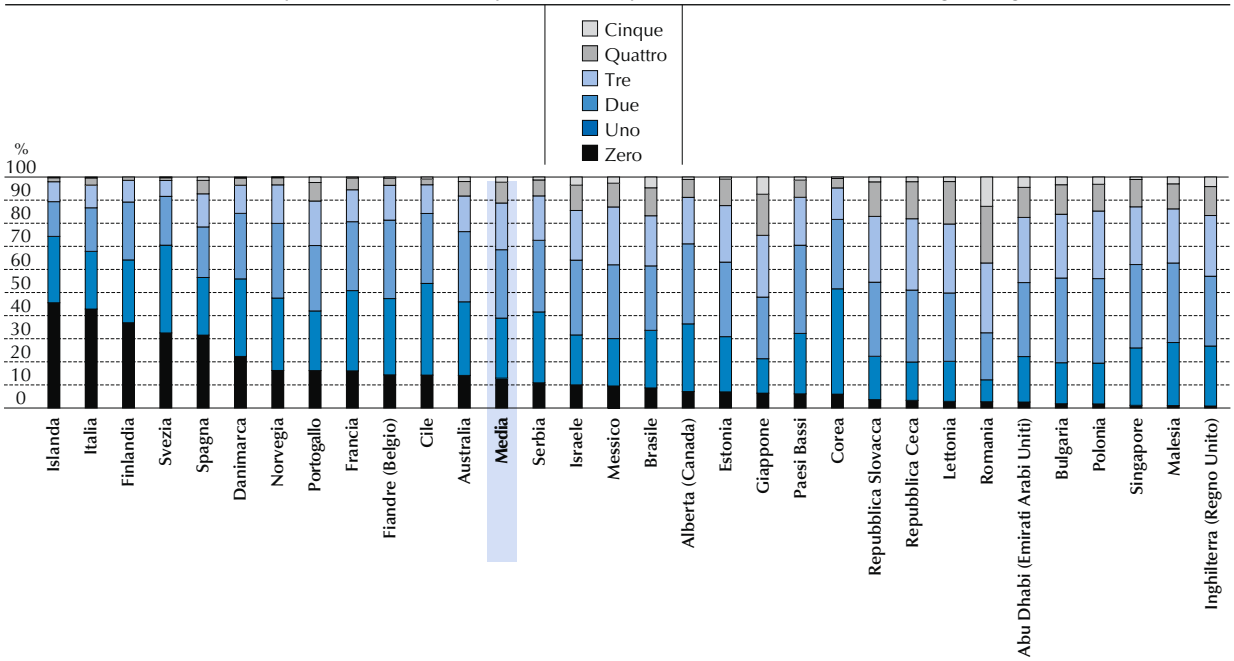


membri dello staff dirigenziale della scuola, tutor/mentori a loro assegnati, o altri insegnanti. Gli insegnanti che hanno riferito di ricevere feedback da tutte le suddette fonti sono rappresentati nella Figura 5.8 come aventi ricevuto feedback da cinque fonti diverse. Nei Paesi TALIS in media più della metà degli insegnanti (56%) riferisce di ricevere feedback da una o due fonti. Il 20% riferisce di aver ricevuto feedback da tre fonti, il 9% riferisce di aver ricevuto feedback da quattro fonti e soltanto il 2% da tutte le cinque fonti summenzionate.

■ Figura 5.8 ■

Fonti di feedback agli insegnanti

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferiscono di ricevere feedback da zero, una, due, tre, quattro o tutte le cinque fonti che potrebbero fornire feedback agli insegnanti[1,2]



1.La Croazia non è rappresentata in questo grafico, perché la domanda su "feedback a seguito della valutazione della competenza degli insegnanti nelle discipline insegnate" è stata esclusa in quanto non applicabile al Paese.

2.Le cinque fonti incluse nel sondaggio sono: soggetti o enti esterni, dirigente della scuola, membro/i dello staff dirigenziale della scuola, mentori/tutor assegnati e altri insegnanti (non facenti parte dello staff dirigenziale).

I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla percentuale di insegnanti che non riferiscono di aver ricevuto alcun feedback.

Fonte: *OECD*, Database TALIS 2013, Tabella 5.10.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041820

In Finlandia, Islanda, Italia, Svezia e Spagna, oltre il 30% degli insegnanti riferisce di non aver ricevuto feedback sul proprio insegnamento a scuola da una delle cinque fonti identificate nell'indagine TALIS. Al contrario, almeno il 20% degli insegnanti in Giappone, Lettonia e Romania riferisce di aver ricevuto feedback da almeno quattro delle fonti individuate.

Il Riquadro 5.3 presenta le fonti di feedback riferite dagli insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori per quei Paesi che hanno attuato l'indagine TALIS a tali livelli.



Riquadro 5.3. **Fonti di feedback per insegnanti delle scuole primarie e delle scuole secondarie superiori**

Le Tabelle 5.4.a e 5.4.b illustrano quanto gli insegnanti riferiscono circa le fonti del feedback che ricevono, rispettivamente, nelle scuole primarie (ISCED 1) e secondarie superiori (ISCED 3). I dati rivelano alcune interessanti differenze.

In media, nei sei Paesi con dati disponibili, gli insegnanti di scuola primaria tendono maggiormente a riferire di ricevere feedback dai dirigenti rispetto ai colleghi delle scuole secondarie di primo grado (67% contro il 58% di questi sei Paesi). La differenza tra gli insegnanti delle scuole secondarie inferiori e gli insegnanti delle scuole secondarie superiori è lieve: nei dieci Paesi con dati disponibili, in media il 44% degli insegnanti delle scuole secondarie superiori contro il 48% degli insegnanti delle scuole secondarie inferiori.

Sebbene non vi sia forte discrepanza tra le percentuali di insegnanti di scuola primaria e di insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferiscono di ricevere feedback da membri dello staff dirigenziale della scuola (rispettivamente 29% e 31%), nei dieci Paesi con dati disponibili sono più numerosi gli insegnanti delle scuole secondarie superiori che riferiscono ciò rispetto agli insegnanti delle scuole secondarie inferiori (49% contro 42%). Il fenomeno potrebbe riflettere la dimensione più ampia delle scuole secondarie superiori (Capitolo 2), che potrebbero disporre di uno staff dirigenziale più ampio, con possibili ricadute in termini di mole di lavoro dei dirigenti scolastici nei vari livelli di scuola nonché in termini di struttura del feedback fornito agli insegnanti.

La presenza di molteplici fonti di feedback non è, automaticamente, garanzia di un feedback migliore. Per poter esprimere un'opinione a riguardo, occorrere avere a disposizione maggiori informazioni sul feedback specifico ricevuto dagli insegnanti. Tuttavia, la presenza di molteplici fonti di feedback potrebbe essere indicativa di alcune forme di collaborazione tra gli insegnanti o di condivisione delle responsabilità all'interno delle scuole (Boston Consulting Group, 2003).

Metodi utilizzati per fornire feedback agli insegnanti

Il feedback agli insegnanti rappresenta l'elemento che, più di altri, esercita il massimo impatto sia sull'apprendimento e insegnamento in classe, ove basato su una valutazione complessiva del lavoro svolto dagli insegnanti (Giacobbe e Lefgren, 2008). Indagini quali TALIS non sono in grado di fornire dati completi per stabilire in quale misura sia di fatto elaborata una valutazione complessiva del lavoro degli insegnanti a scuola prima che sia loro fornito feedback. Tuttavia, l'analisi dei metodi utilizzati per fornire feedback agli insegnanti potrebbe consentire molteplici deduzioni.

L'indagine TALIS ha rivolto agli insegnanti alcuni quesiti volti a individuare i metodi utilizzati per fornire loro feedback. Tali metodi comprendevano il feedback fornito a seguito di osservazione della didattica in classe, indagini condotte tra gli studenti, la valutazione della competenza degli insegnanti nelle discipline insegnate, l'analisi dei punteggi dei test degli studenti, le autovalutazioni degli insegnanti riguardo il proprio lavoro, nonché i riscontri forniti dai genitori degli studenti (inclusi i sondaggi condotti tra i genitori).

Feedback derivante dall'osservazione della didattica in classe

L'osservazione della didattica in classe può costituire un meccanismo di garanzia della qualità, in quanto consente di monitorare le pratiche di insegnamento e di garantire la coerenza qualitativa della didattica attuata nella scuola (Goldstein, 2004, 2007). L'osservazione in classe che fornisce feedback costruttivo e immediato agli insegnanti affinché migliorino la propria didattica può altresì avere un impatto significativo sull'apprendimento degli studenti (Zwart et al., 2007). Sebbene l'osservazione della didattica possa anche essere percepita come una forma di minaccia o una situazione conflittuale per alcuni, gli insegnanti sostengono che tale metodo migliori l'insegnamento e apprendimento, oltre a stimolare uno spirito di collegialità nelle scuole (Kumrow e Dahlen, 2002). Nel tempo, può anche stimolare una cultura di condivisione e di scambio di idee all'interno delle scuole e tra le varie scuole (Blackwell e McLean, 1996; Munson, 1998).

La Tabella 5.5 indica che, in media, tra i Paesi TALIS circa l'80% degli insegnanti riferisce di ricevere feedback a seguito di osservazione della didattica in classe. In 12 Paesi (Bulgaria, Repubblica Ceca, Corea, Lettonia, Malesia, Polonia, Romania, Singapore, Repubblica Slovacca, Abu Dhabi [Emirati Arabi Uniti] e Inghilterra [Regno Unito]), almeno il



90% degli insegnanti riceve feedback a seguito di una sessione di osservazione della didattica in classe. L'evidente correlazione positiva esistente tra osservazione in classe e feedback, da un lato, e miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento, dall'altro, dovrebbe costituire un indicatore positivo dello sviluppo degli insegnanti e del miglioramento della scuola. Al polo opposto, meno della metà degli insegnanti in Finlandia, Islanda, Italia e Spagna riferisce di ricevere feedback a seguito di una sessione di osservazione della didattica in classe. Come menzionato, tali Paesi rivelano percentuali relativamente basse di insegnanti che riferiscono di ricevere feedback nella loro scuola.

I punteggi dei test degli studenti come fonte di feedback

I dati TALIS mostrano che l'analisi dei punteggi dei test degli studenti è, in sequenza, il secondo elemento più comune su cui è basato il feedback fornito agli insegnanti. Nei Paesi TALIS in media il 64% degli insegnanti riferisce di ricevere feedback sul proprio insegnamento a seguito dell'analisi dei punteggi dei test dei loro studenti. Ancora una volta si tratta di un risultato costruttivo, alla luce dell'evidente impatto positivo che il feedback basato su tali dati esercita sul miglioramento della scuola e sull'apprendimento, ovvero sul rendimento degli studenti (Barber e Mourshed, 2007). I dati rivelano differenze sostanziali tra i vari Paesi. In Brasile, Bulgaria, Corea, Lettonia, Malesia, Messico, Polonia, Romania, Singapore e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), almeno 8 insegnanti su 10 riferiscono di ricevere feedback sul proprio insegnamento a seguito dell'analisi dei punteggi dei test dei loro studenti, diversamente da Finlandia, Islanda e Svezia, dove meno di un terzo degli insegnanti riferisce di ricevere feedback in tal modo.

Valutazioni della competenza degli insegnanti nelle discipline insegnate

Nei Paesi TALIS, in media, poco più della metà degli insegnanti riferisce che il feedback ricevuto è basato sulla valutazione della loro competenza nelle discipline insegnate (il 55% degli insegnanti, in media, nei Paesi TALIS). Ciò è particolarmente comune in Lettonia, Malesia, Romania e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), dove oltre l'80% degli insegnanti riferisce che il feedback a loro fornito al fine di migliorarne la didattica è basato sulla valutazione del loro grado di conoscenza delle discipline insegnate. Un simile approccio è invece raro in altri Paesi. Ad esempio, in Islanda, Spagna e Svezia meno di un quarto degli insegnanti riferisce di ricevere feedback basato sulla valutazione della loro conoscenza delle discipline insegnate. Ciò non dovrebbe essere interpretato come evidenza incontestabile che tali Paesi non riconoscano l'importanza della conoscenza delle discipline insegnate nell'ambito di un sistema scolastico efficace. Sono molte le ragioni per cui la conoscenza delle materie insegnate non possa essere sottolineata nelle risposte fornite dagli insegnanti. Ad esempio, la competenza degli insegnanti nelle discipline insegnate può essere sottolineata in altri aspetti della formazione e dello sviluppo professionale degli insegnanti. Ulteriori analisi delle politiche scolastiche attuate dai Paesi e ricerche sul campo all'interno delle scuole mostrerebbero le sfumature riguardanti come, nei vari Paesi, si sviluppa e si valuta la competenza degli insegnanti nelle discipline insegnate, oltre all'interazione dei molteplici elementi che compongono i sistemi educativi.

Feedback derivante dai risultati delle indagini condotte tra gli studenti

Gli studenti possono rappresentare una fonte vitale di feedback per gli insegnanti per ciò che concerne le loro esigenze individuali, le modalità di risposta a specifici aspetti della didattica, i loro progressi, nonché propensioni e abitudini di apprendimento. Le indagini condotte tra gli studenti si sono rivelate importanti per lo sviluppo della didattica in alcune scuole australiane e nei programmi applicati negli Stati Uniti e in Canada (Peterson et al, 2003; Wilkerson et al, 2000; Bouchamma 2005; Jensen e Reichl, 2011).

Nei Paesi TALIS in media il 53% degli insegnanti riferisce che il feedback ricevuto si basa su indagini condotte tra gli studenti. Tuttavia i dati variano fortemente da Paese a Paese. Meno di un terzo degli insegnanti in Finlandia, Islanda e Svezia riferisce che le indagini condotte tra gli studenti sono utilizzate come base per il feedback sul loro insegnamento. D'altra parte, più di tre quarti degli insegnanti in Corea, Lettonia, Malesia e Romania riferiscono che le indagini condotte tra gli studenti sono utilizzate nel feedback ricevuto a scuola. Ulteriori ricerche sul campo potrebbero fornire interessanti informazioni circa il contenuto delle indagini condotte tra gli studenti e le modalità con le quali esse sono utilizzate per migliorare la cultura scolastica e la didattica in classe.

Feedback fornito dai genitori degli studenti

Una percentuale analoga di insegnanti nei vari Paesi TALIS (53% in media) riferisce che i sondaggi e/o le interazioni con i genitori rappresentano una fonte di feedback nelle loro scuole. Anche in tale caso, i dati rilevati variano fortemente da Paese a Paese, rispecchiando ampiamente i modelli di utilizzo delle indagini condotte tra gli studenti per il feedback fornito agli insegnanti.



Fino a un terzo degli insegnanti in Islanda, Israele e Svezia riferisce che le indagini condotte tra i genitori o le interazioni intrattenute con loro sono utilizzate come base per il feedback ricevuto a scuola. Anche in tal caso, alcuni Paesi sono molto più propensi a utilizzare, nella valutazione degli insegnanti, i riscontri forniti dai genitori. Ad esempio, più di tre quarti degli insegnanti in Lettonia, Malesia, Romania e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) riferiscono che le indagini condotte presso i genitori e le interazioni intrattenute con loro sono utilizzate come base per il feedback a loro fornito a scuola. L'applicazione di modelli simili è evidente nel feedback fornito a seguito di auto valutazione degli insegnanti. Nei Paesi TALIS in media il 53% degli insegnanti dichiara di ricevere feedback a seguito di auto valutazione.

Il Riquadro 5.4 presenta i principali risultati riguardanti i metodi utilizzati, sulla base di quanto riferito dagli intervistati, per fornire feedback agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori nei Paesi con dati disponibili.

Riquadro 5.4. **Metodi utilizzati per fornire feedback agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori**

Le Tabelle 5.5.a e 5.5.b illustrano i dati relativi ai metodi per fornire feedback a insegnanti di scuola primaria (ISCED 1) e secondaria superiore (ISCED 3). In generale, i metodi per fornire feedback agli insegnanti sono simili tra i diversi livelli di istruzione scolastica, quantunque si rilevino alcune chiare differenze.

In media, è più probabile che siano gli insegnanti delle scuole primarie a ricevere feedback derivante da indagini condotte tra i genitori o formulato sulla base dell'interazione con loro. Nei sei Paesi con dati disponibili, il 58% degli insegnanti di scuola primaria dichiara di ricevere feedback formulato sulla base delle interazioni con i genitori degli studenti, rispetto al 50% in media nelle scuole secondarie inferiori nei medesimi Paesi. In media, nei dieci Paesi con dati disponibili, il 41% degli insegnanti di scuola secondaria superiore riferisce tale realtà (rispetto al 51% in media nelle scuole secondarie inferiori nei medesimi Paesi).

Per contro, il feedback elaborato sulla base di indagini condotte tra gli studenti era più comune nelle scuole secondarie superiori. In media, nei dieci Paesi con dati disponibili, il 59% degli insegnanti di scuola secondaria superiore segnala l'utilizzo di feedback elaborato sulla base di indagini condotte tra gli studenti. Ciò a fronte del 48% per i medesimi Paesi a livello di scuola secondaria inferiore. In media, nei 6 Paesi con dati disponibili per le scuole primarie, il 46% degli insegnanti dichiara di ricevere feedback elaborato sulla base di indagini condotte tra gli studenti. Presumibilmente, ciò riflette le difficoltà connesse al fatto di intervistare studenti nei primi anni di istruzione scolastica. Tuttavia, nelle scuole secondarie superiori, le indagini condotte tra gli studenti potrebbero essere preferite al feedback fornito dai genitori, perché il collegamento tra scuola e genitori può gradualmente diminuire man mano che gli studenti crescono.

Al fine di delineare un quadro complessivo della natura del feedback fornito agli insegnanti nelle scuole, la Figura 5.9 presenta la percentuale di insegnanti che, nei Paesi TALIS, ricevono, in media, feedback da molteplici soggetti e sulla base di svariati meccanismi. Ad esempio, l'angolo in alto a sinistra della Figura mostra che il 16% degli insegnanti in media riceve feedback da un individuo o organismo esterno alla scuola a seguito dell'osservazione dell'insegnante in classe. La Figura evidenzia altresì che la maggioranza delle risposte proviene dai dirigenti e da altri componenti dello staff dirigenziale della scuola. Gli insegnanti riferiscono che tali dirigenti ricorrono più di frequente all'osservazione in classe quale base per il feedback che forniscono loro. Nei Paesi TALIS in media il 39% degli insegnanti dichiara di ricevere feedback in tal modo nelle scuole in cui lavora. Inoltre, nei Paesi TALIS in media il 32% degli insegnanti dichiara di ricevere feedback (sempre elaborato a seguito dell'osservazione in classe) da altri componenti dello staff dirigenziale della scuola.



■ Figura 5.9 ■

Feedback fornito agli insegnanti, per fonte e tipologia

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferiscono di aver ricevuto il seguente feedback da numerose fonti e percentuale di insegnanti che non riferiscono di aver ricevuto il seguente feedback[1]

	Feedback a seguito di osservazione della didattica in classe	Feedback derivante da sondaggi condotti tra gli studenti	Feedback a seguito della valutazione della competenza degli insegnanti nelle discipline	Feedback a seguito dell'analisi dei risultati conseguiti dagli studenti nei testi	Feedback a seguito dell'autovalutazione e del lavoro svolto dagli insegnanti	Feedback derivante da sondaggi condotti tra i genitori o dialogo/interazione insegnanti/genitori
	%	%	%	%	%	%
Soggetti o enti esterni	16	8	11	9	6	8
Dirigente della scuola	39	19	20	24	24	23
Membro/i del team di dirigenza della scuola	32	22	20	27	22	22
Mentore/Tutor asssegnato	12	6	9	7	7	5
Altri insegnanti (non facenti parte del team di dirigenza della scuola)	24	15	15	18	12	14
Non ho mai ricevuto tale tipo di feedback in questa scuola	21	45	44	35	46	45

1.Gli insegnanti possono ricevere feedback da più di una fonte allo stesso tempo, pertanto le percentuali non saranno sommate rispetto al 100%.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabelle 5.5.Web.1, 5.5.Web.2, 5.5.Web.3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041839

Il feedback tra pari

Il feedback tra pari può potenziare la collaborazione tra insegnanti e contribuire tanto più al miglioramento dell'apprendimento degli studenti quanto più gli insegnanti riflettono congiuntamente sull'analisi del loro apprendimento, nonché sull'elaborazione delle lezioni e dei relativi approcci didattici (Richards e Lockhart, 1992). Gli insegnanti hanno, in tal modo, occasione di discutere approcci didattici alternativi, osservare (reciprocamente) le rispettive classi, riesaminare i contenuti delle varie discipline insegnate, nonché identificare e risolvere i problemi legati alla didattica di tali discipline (Kennedy, 2005).

Nei diversi Paesi coinvolti nell'indagine TALIS, il feedback tra pari è riportato meno comunemente rispetto al feedback fornito dai dirigenti scolastici, sebbene rappresenti un importante strumento di riscontro per un certo numero di insegnanti (Tabella 5.4). In media, circa un quarto degli insegnanti (24%) riferisce di ricevere feedback dai colleghi a seguito di una sessione di osservazione della propria didattica in classe. Nei Paesi Bassi e in Norvegia, tuttavia, si riscontrano livelli pari al 40%. In Corea, invece, il 73% degli insegnanti dichiara di ricevere feedback dai colleghi, a seguito di una sessione di osservazione della didattica in classe. Nei Paesi TALIS in media, dal 12% al 18% degli insegnanti riferisce di ricevere feedback da colleghi, elaborato sulla base di altre fonti informative, quali, ad esempio, l'analisi dei punteggi conseguiti dagli studenti nei test, la valutazione del grado di competenza degli insegnanti nelle discipline insegnate, o il dialogo e l'interazione con i genitori degli studenti.

Feedback derivante da numerose fonti

Considerando la complessità delle responsabilità e dei ruoli affidati agli insegnanti, può rivelarsi più oculato e istruttivo raccogliere, da numerose fonti, dati fattuali sulle pratiche didattiche applicate degli insegnanti (Danielson, 2007; Peterson, Wahlquist e Bone, 2000, Marshall, 2005). Tuttavia, l'utilizzo di più metodi per fornire feedback non necessariamente assicura una migliore qualità del feedback. Ad esempio, può accrescere le probabilità di fornire messaggi contrastanti. La qualità del feedback è di primaria importanza, tuttavia l'indagine TALIS non è preposta a raccogliere le informazioni necessarie a elaborare una valutazione dettagliata della qualità del feedback fornito agli insegnanti.

Tuttavia, l'indagine TALIS pone agli insegnanti alcuni quesiti circa il numero di metodi utilizzati per fornire feedback sul loro insegnamento (Figura 5.10). In particolare, agli insegnanti è richiesto se ricevano feedback secondo uno dei sei metodi sopra esaminati, ovvero feedback a seguito di: osservazione della didattica in classe, indagini condotte tra gli studenti, valutazione della competenza degli insegnanti nelle discipline insegnate, analisi dei punteggi dei test degli studenti, autovalutazione degli insegnanti circa il lavoro svolto, indagini condotte tra i genitori o interazione insegnanti/genitori. Gli insegnanti che ricevono feedback secondo i sei metodi riportati (Figura 5.10) possono ricevere riscontri più esaustivi sul proprio insegnamento rispetto agli insegnanti che ricevono feedback da un'unica fonte.

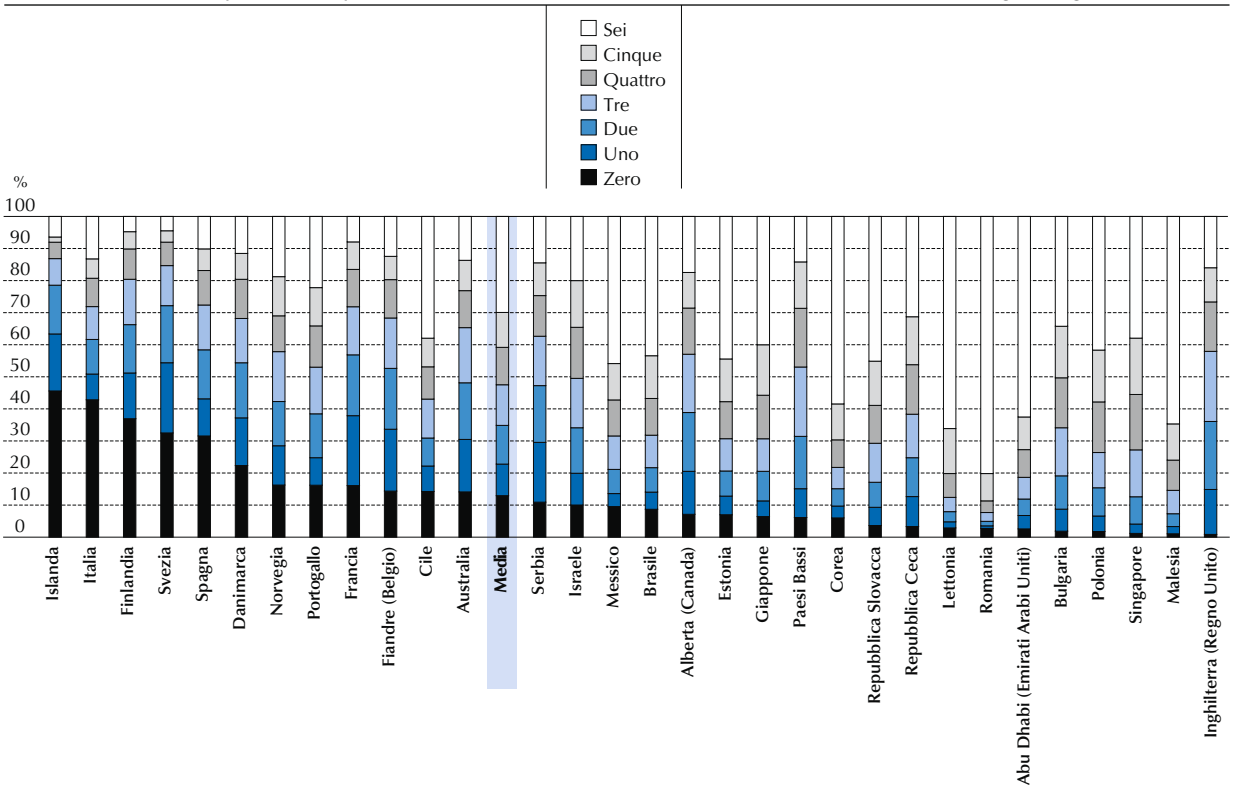


Si riscontra una distribuzione relativamente uniforme in termini di numero di fonti da cui deriva il feedback fornito agli insegnanti. Nei Paesi TALIS in media il 13% degli insegnanti dichiara di non ricevere alcun feedback sulla didattica, e dal 10% al 13% degli insegnanti dichiara di ricevere feedback da un'unica fonte o da due (12%), tre (13%), quattro (il 12%) o cinque (11%) fonti diverse. Tuttavia, il 30% degli insegnanti dichiara di ricevere feedback dalle sei fonti individuate nell'indagine TALIS. Inoltre, almeno la metà degli insegnanti in Corea, Lettonia, Malesia, Romania e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) riferisce di ricevere feedback sulla didattica dalle sei fonti summenzionate.

■ Figura 5.10 ■

Metodi utilizzati per elaborare il feedback fornito agli insegnanti

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferiscono di ricevere feedback elaborato secondo zero, uno, due, tre, quattro, cinque o tutti i sei metodi esaminati in materia di feedback fornito agli insegnanti[1,2]



1. La Croazia non è rappresentata in questo grafico, perché la domanda su "feedback a seguito della valutazione delle competenze nelle discipline insegnate" è stata esclusa in quanto non applicabile al Paese.

2. Le voci sono: "feedback a seguito di osservazione diretta della vostra didattica in classe", "feedback derivante da indagini condotte tra gli studenti circa la vostra didattica", "feedback a seguito di valutazione delle vostre competenze nelle discipline insegnate", "feedback a seguito dell'analisi dei punteggi dei test degli studenti", "feedback a seguito dell'autovalutazione del lavoro da voi svolto" e "feedback a seguito di indagini condotte tra i genitori o tutori degli studenti o dialogo/interazione tra voi e i genitori/tutori degli studenti".

I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla percentuale di insegnanti che riferiscono di non ricevere alcun feedback.

Fonte: *OECD*, Database TALIS 2013, Tabella 5.11.Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041858

È possibile che gli insegnanti che ricevono feedback da tutte le sei fonti menzionate lavorino in scuole dotate di efficienti sistemi di feedback agli insegnanti. Tuttavia occorre interpretare con cautela i dati in tal senso. L'indagine TALIS non dispone di dati sulla frequenza con cui si fornisce feedback agli insegnanti nelle scuole. Pertanto, sebbene il 30% degli insegnanti riferisca di ricevere feedback da tutte le sei fonti individuate nell'indagine TALIS, si potrebbe riscontrare una discrepanza sostanziale nella frequenza con cui tale percentuale di insegnanti riceve feedback. Inoltre, come già detto, l'indagine TALIS non misura la qualità di tale feedback.

Temi evidenziati nel feedback fornito all'insegnante

Quello che i dati citati nel paragrafo precedente mostrano chiaramente è che, in media, nei Paesi TALIS una percentuale considerevole di insegnanti attualmente riceve feedback da molteplici fonti e sulla base di diversi metodi di valutazione



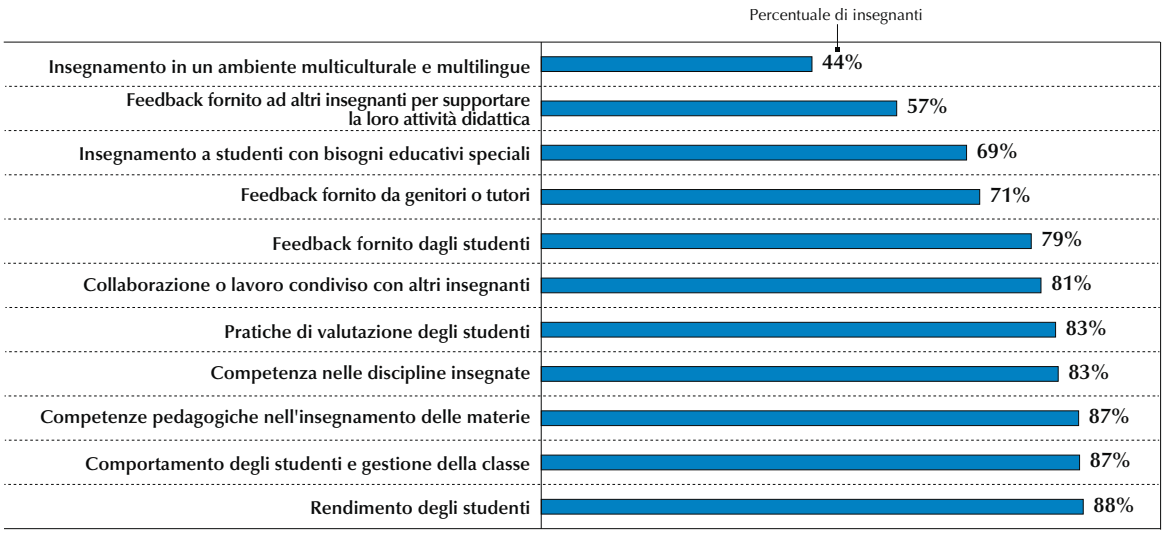
dell'insegnamento (ad esempio, osservazione della didattica in classe). Ma quali sono i temi salienti di tale feedback? La Tabella 5.6 e la Figura 5.11 fanno riferimento a ciò che gli insegnanti dichiarano essere le aree di priorità nel feedback che ricevono nella loro scuola. Il feedback riguarda undici temi salienti dell'istruzione scolastica e dell'insegnamento e apprendimento in classe: rendimento degli studenti, competenza degli insegnanti nelle discipline insegnate, competenze pedagogiche, valutazione degli studenti, comportamento degli studenti e gestione della classe, insegnamento agli studenti con bisogni educativi speciali, insegnamento in ambienti multiculturali e multilingui, feedback volto allo sviluppo, feedback fornito dai genitori, feedback fornito dagli studenti, collaborazione professionale tra insegnanti. (Per consultare il testo esatto delle domande rivolte agli insegnanti in tali aree, si vedano i questionari riportati nel *Technical Report* TALIS [OECD, 2014]).

Nei Paesi TALIS, in media, la maggior parte degli insegnanti riferisce che nel feedback che ricevono a scuola è dato rilievo (in misura moderata o elevata) a tutti questi undici aspetti del lavoro degli insegnanti. Nei Paesi TALIS circa 9 insegnanti su dieci, in media, segnalano che il rendimento degli studenti, le competenze pedagogiche degli insegnanti nelle discipline insegnate, nonché il comportamento degli studenti e la gestione della classe sono fortemente enfatizzate nel feedback che ricevono nella loro scuola.

■ Figura 5.11 ■

Temi evidenziati nel feedback fornito all'insegnante

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferiscono che il feedback ricevuto sottolinea i seguenti elementi con enfasi "moderata" o "elevata"



1. Il feedback è definito in maniera generica, ovvero è da intendersi come qualsiasi comunicazione sui risultati dell'analisi del lavoro di un individuo, spesso allo scopo di sottolinearne le buone prestazioni o per l'individuazione di aree da migliorare. Il feedback può essere fornito sia formalmente sia informalmente.

I Paesi sono classificati in ordine crescente, a seconda della percentuale di insegnanti che riferiscono che il fedback ricevuto sottolineasse l'elemento con enfasi "moderata" o "elevata"

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 5.6.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041877

Nei Paesi TALIS in media il 79% degli insegnanti dichiara che il feedback fornito dagli studenti è enfatizzato in misura moderata o elevata nel feedback fornito agli insegnanti. Una percentuale inferiore di insegnanti (71%) riferisce che i sondaggi realizzati tra i genitori degli studenti sono enfatizzati in misura moderata o elevata nell'ambito del feedback che ricevono riguardo il lavoro svolto a scuola. Il Riquadro 5.5 fornisce esempi concreti riscontrati in Norvegia e Svezia di come il feedback fornito dagli studenti sia stato utilizzato per aiutare gli insegnanti a migliorare la propria didattica.



Riquadro 5.5. Norvegia e Svezia: utilizzare il feedback degli studenti per aiutare gli insegnanti a migliorare la propria didattica

In Norvegia, sono stati sviluppati principi e linee guida per orientare la valutazione degli insegnanti formulata dagli studenti. Sono previste indagini condotte tra studenti per gli insegnanti che intendano utilizzarne i risultati e concentrarsi su pratiche d'insegnamento rilevanti per l'apprendimento degli studenti, quali la didattica individualizzata e i feedback agli studenti, nonché quesiti sul contesto generale dell'insegnamento, quali i materiali utilizzati e le condizioni materiali. L'autovalutazione degli studenti e la valutazione espressa dai colleghi consentono altresì di esaminare in quale maniera gli sforzi e la motivazione dello studente impattino sull'ambiente di apprendimento.

L'insegnante e un gruppo di studenti predispongono una relazione sulla loro analisi dei risultati e sui cambiamenti che acconsentono di adottare. Tale relazione, unitamente ai dati pertinenti, è sottoposta al supervisore degli insegnanti incaricato. Sebbene non tutti i soggetti interessati concordino con le raccomandazioni emerse da questo progetto, la maggior parte di essi concorda, in generale, sul fatto che le opinioni degli studenti sono una fonte importante di feedback utilizzabile dagli insegnanti per migliorare la loro pratica didattica.

Fonti: Nusche et al., 2011a; Nusche et al., 2011b.

Il Riquadro 5.6 illustra un'analisi comparativa dell'enfasi posta nel feedback fornito agli insegnanti rispettivamente nelle edizioni TALIS 2008 e TALIS 2013 per quei Paesi che hanno partecipato a entrambi i cicli.

Riquadro 5.6. Confronto TALIS 2008 e TALIS 2013: enfasi nel feedback fornito agli insegnanti

La Tabella 5.6. fornisce un confronto tra la percentuale di insegnanti che nel 2008 e nel 2013 segnalano che il feedback ricevuto si concentra, con moderata o notevole rilevanza, sul rendimento degli studenti, la competenza nelle discipline insegnate, l'insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali, l'insegnamento in un ambiente multiculturale e multilingue, e il feedback fornito dagli studenti. In media, nei Paesi che hanno partecipato a entrambi i cicli, un numero maggiore di insegnanti nel 2013 rispetto al 2008 segnala che nel feedback ricevuto è posta enfasi sul rendimento degli studenti. Tuttavia, nei Paesi che hanno partecipato a entrambi i cicli si riscontra, in media, ben poca differenza nella percentuale di insegnanti che segnalano una notevole enfasi posta sulle altre aree, sebbene siano necessari maggiori dati per identificare le tendenze a lungo termine. L'unica eccezione evidente è l'enfasi posta, nel feedback ricevuto dagli insegnanti, sul rendimento degli studenti. In media, nei Paesi TALIS che hanno partecipato a entrambi i cicli dell'Indagine, il 67% degli insegnanti ha segnalato una notevole enfasi posta sul rendimento degli studenti nell'indagine TALIS 2008, a fronte dell'87% nell'edizione 2013. La differenza è particolarmente evidente nei seguenti Paesi:

- **Australia**: l'edizione TALIS 2008 indica che il 51% degli insegnanti ha segnalato un focus moderato o elevato sul rendimento degli studenti nel feedback ricevuto, rispetto all'88% degli insegnanti nell'edizione TALIS 2013.
- **Danimarca**: il 29% degli insegnanti nell'edizione TALIS 2008 rispetto al 72% nell'edizione TALIS 2013
- **Islanda**: il 45% degli insegnanti nell'edizione TALIS 2008 rispetto al 78% nell'edizione TALIS 2013
- **Italia**: il 62% degli insegnanti nell'edizione TALIS 2008 rispetto al 95% nell'edizione TALIS 2013
- **Norvegia**: il 47% di insegnanti nell'edizione TALIS 2008 rispetto al 73% nell'edizione TALIS 2013
- **Portogallo**: il 64% degli insegnanti nell'edizione TALIS 2008 rispetto al 95% nell'edizione TALIS 2013.

Ciò può riflettere la maggiore enfasi posta sul rendimento degli studenti dai governi o amministrazioni scolastiche in numerosi Paesi nel corso del periodo d'osservazione. Ad esempio, in Australia, nel 2008 è stato introdotto il sistema delle valutazioni nazionali degli studenti, che ha svolto un ruolo significativo nella riforma dell'istruzione e nei dibattiti volti al miglioramento della scuola nell'intero Paese (Zanderigo, Dowd e Turner, 2012). Se il feedback è costruttivo ed elaborato all'interno di un programma efficace, potrebbero essere individuabili le correlazioni tra

...



Riquadro 5.6. **Confronto TALIS 2008 e TALIS 2013: enfasi nel feedback fornito agli insegnanti** (continua)

le riforme volte a introdurre la valutazione degli studenti, una maggiore enfasi nel feedback fornito agli insegnanti e il miglioramento nella didattica volto al miglioramento del rendimento degli studenti. L'indagine TALIS non raccoglie dati sull'efficacia dell'insegnamento, bensì pone in evidenza i potenziali collegamenti tra riforme politiche e feedback fornito agli insegnanti e il loro sviluppo professionale.

Nella maggior parte dei Paesi, gli insegnanti riferiscono che il feedback a loro fornito pone altresì maggiore enfasi sull'insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali. Nei Paesi TALIS in media il 68% degli insegnanti riferisce che all'insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali è accordata una notevole enfasi nel feedback che ricevono a scuola (a fronte del 58% nell'edizione TALIS 2008). La scoperta è interessante anche alla luce delle esigenze di sviluppo professionale che gli insegnanti hanno espresso in entrambi i cicli TALIS (Capitolo 4).

Il Riquadro 5.7 esamina il focus del feedback fornito agli insegnanti così come riferito dagli insegnanti di scuola primaria e secondaria superiore per quei Paesi che hanno coinvolto tali livelli di scuola nell'indagine TALIS e pone in evidenza le principali differenze riscontrate tra i vari livelli di istruzione.

Riquadro 5.7. **Aree prioritarie del feedback fornito a insegnanti di scuola primaria e secondaria superiore**

Le Tabelle 5.6.a e 5.6.b illustrano dati inerenti l'enfasi posta nel feedback fornito agli insegnanti delle scuole primarie (ISCED 1) e secondarie superiori (ISCED 3). Anche in tal caso i dati confermano che la struttura del feedback fornito all'insegnante è simile tra i vari livelli scolastici. Si rilevano, tuttavia, alcune differenze che vale la pena evidenziare.

In media, gli insegnanti delle scuole secondarie superiori riferiscono che il feedback ricevuto pone meno enfasi sull'insegnamento agli studenti con bisogni educativi speciali rispetto a quanto segnalato dagli insegnanti di scuola primaria e secondaria inferiore. In media, nei sei Paesi con dati disponibili, il 74% degli insegnanti di scuola primaria riferisce che il feedback ricevuto sulla didattica pone enfasi moderata o elevata sull'insegnamento agli studenti con bisogni educativi speciali (contro il 61%, in media, per gli insegnanti di scuola secondaria inferiore nei medesimi Paesi). Nei dieci Paesi con dati disponibili, nelle scuole secondarie superiori soltanto il 49% degli insegnanti in media riferisce lo stesso (contro il 62% degli insegnanti delle scuole secondarie inferiori nei medesimi Paesi).

Ancora una volta, gli insegnanti delle scuole secondarie superiori riferiscono una minor enfasi posta sul feedback fornito dai genitori degli studenti. Nei dieci Paesi con dati disponibili, in media il 54% degli insegnanti di scuola secondaria superiore dichiara di ricevere feedback elaborato sulla base del riscontro fornito da genitori o tutori degli studenti, contro il 70%, in media, relativo agli insegnanti delle scuole secondarie inferiori nei medesimi Paesi. Nei 6 Paesi con dati disponibili sull'istruzione primaria, in media il 74% degli insegnanti riferisce il medesimo dato (contro il 65% relativo alle scuole secondarie inferiori nei medesimi Paesi).

ESITI DELLA VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI E FEEDBACK

È interessante rilevare che, nei vari Paesi esaminati, gli insegnanti attualmente sono destinatari sia di valutazioni sia di feedback sul loro operato, spesso provenienti da molteplici fonti ed elaborati con svariati metodi. Altrettanto importante può, pertanto, essere l'analisi dei dati relativi agli esiti delle valutazioni degli insegnanti e del feedback a loro destinati. In altre parole, a cosa conduce tale processo? La ricerca indica che il feedback rivolto agli insegnanti è in grado di determinare un certo numero di effetti positivi, con ricadute sull'insegnante a livello personale, nonché sulla loro carriera, sul loro sviluppo professionale e sulla loro didattica. Ciascuna di tali aree pone in evidenza, nel campo dell'istruzione scolastica, i vantaggi derivanti dal fornire feedback agli insegnanti (Hattie, 2009).



In primo luogo, il feedback svolge un ruolo positivo, in quanto rappresenta un riconoscimento del lavoro svolto dagli insegnanti e ne accresce il piacere di lavorare. Come illustrato nella Tabella 5.7, nei Paesi TALIS in media il 61% degli insegnanti segnala cambiamenti moderati o notevoli nel riconoscimento pubblico ricevuto a seguito del feedback a loro fornito a scuola. I dati variano da Paese a Paese, spaziando da almeno tre quarti degli insegnanti in Bulgaria, Giappone, Malesia e Romania, a meno della metà degli insegnanti in Australia, Islanda, Portogallo, Singapore, Alberta (Canada) e in Inghilterra (Regno Unito).

Un numero leggermente superiore di insegnanti (63% in media nei Paesi TALIS) segnala un maggiore grado di soddisfazione e motivazione professionale (65% in media nei Paesi TALIS), particolarmente pronunciato in Bulgaria, Cile, Italia, Giappone, Malesia, Messico e Romania, dove oltre tre quarti degli insegnanti segnalano un aumento della propria soddisfazione e motivazione professionale. Inoltre, nei Paesi TALIS in media il 71% degli insegnanti riferisce che la fiducia nelle proprie capacità come insegnante aumenta a seguito del feedback ricevuto a scuola in merito al proprio rendimento professionale.

Nei Paesi TALIS, circa tre quarti degli insegnanti, in media, segnalano un aumento moderato o notevole della propria fiducia in se stessi come insegnanti dopo aver ricevuto feedback sul proprio operato. Il risultato era comune a tutti i Paesi TALIS, ad eccezione di Australia, Islanda, Paesi Bassi, Portogallo, Spagna e Inghilterra (Regno Unito), dove meno del 60% degli insegnanti riferisce un tale aumento della propria fiducia a seguito del feedback ricevuto.

Riquadro 5.8. **Corea: utilizzare i risultati della valutazione per lo sviluppo professionale**

Il programma di valutazione degli insegnanti per lo sviluppo professionale (*Teacher Appraisal for Professional Development Programme*) attuato in Corea prevede che siano raccolte tutte le schede di valutazione degli insegnanti, ivi inclusi i risultati delle valutazioni tra pari svolte all'interno di ciascuna scuola. Utilizzando le schede di valutazione, ciascun insegnante stila un "piano di sviluppo professionale" (inclusi i piani di partecipazione alla formazione) e lo sottopone alla valutazione del comitato direttivo della scuola, che poi provvede a stilare una relazione indirizzata ai dirigenti dell'istituto.

Sulla base dei risultati della valutazione, le autorità preposte a livello locale concedono agli insegnanti ritenuti eccellenti "un anno di studio e ricerca" (simile all'anno sabbatico previsto all'università) quale opportunità di partecipazione ad attività di sviluppo professionale. Gli insegnanti giudicati insoddisfacenti, invece, sono tenuti a partecipare a programmi di formazione di breve e lungo termine, a seconda dei risultati emersi da tale valutazione. A prescindere da tali risultati, gli uffici preposti a livello locale provvedono a fornire sostegno agli insegnanti attraverso programmi personalizzati di auto formazione, favorendo, così, un clima di auto-apprendimento e automiglioramento.

Fonte: Kim et al, 2010.

Secondo alcune delle principali raccomandazioni politiche in materia di valutazione degli insegnanti derivanti dalla *OECD Review Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment,* anche la valutazione degli insegnanti alimenta lo sviluppo professionale degli insegnanti e lo sviluppo della scuola in generale, e stabilisce correlazioni tra la valutazione degli insegnanti e le decisioni in materia di avanzamento di carriera (OECD, 2013a). I dati TALIS mostrano che tali orientamenti nelle politiche non sono attuati in tutti i Paesi esaminati. Poco meno della metà dei docenti, in media, riferisce che il sistema di feedback ha direttamente portato a un cambiamento positivo nello sviluppo professionale intrapreso. Tale risultato positivo è meno comune in Australia, Repubblica Ceca, Finlandia, Francia, Islanda, Norvegia, Svezia e Inghilterra (Regno Unito), dove meno di un terzo degli insegnanti lo indica come risultato positivo del feedback ricevuto. Il Riquadro 5.8 illustra come in Corea i risultati delle valutazioni siano utilizzati per lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Il feedback destinato agli insegnanti è altresì correlato alla loro carriera e al loro status occupazionale. In media nei Paesi TALIS, poco più di un terzo degli insegnanti riferisce che il feedback ricevuto è correlato alle loro probabilità di avanzamento di carriera.

Secondo più della metà degli insegnanti intervistati (55% in media nei Paesi TALIS), il feedback ricevuto a scuola ha ricadute, di fatto, sulle loro responsabilità professionali. Il fenomeno si rivela particolarmente propizio per



il miglioramento della scuola laddove il feedback sia basato su una valutazione complessiva del lavoro svolto dai docenti e, successivamente, una volta fornito il feedback, laddove le responsabilità professionali degli insegnanti siano modificate per meglio adattarne le competenze alle specifiche esigenze della scuola in cui lavorano. In teoria, tale sistema accrescerebbe l'efficacia della scuola.

Sebbene i dati raccolti indichino che il feedback sia correlato a cambiamenti nelle responsabilità professionali per la maggior parte degli insegnanti, e all'avanzamento di carriera per poco più di un terzo degli insegnanti, in media un numero inferiore di insegnanti sostiene che il feedback ricevuto sia correlato allo stipendio percepito. Nei Paesi TALIS in media il 25% degli insegnanti afferma che il feedback ricevuto ha di fatto avuto un impatto positivo moderato o considerevole sul loro stipendio (o dichiara di aver percepito un premio con incentivo economico).

Il Riquadro 5.9 illustra come la valutazione dell'insegnante possa essere direttamente correlata non soltanto al riconoscimento di premi con incentivi economici, ma altresì a percorsi professionali specifici che rispecchino i punti di forza e gli interessi dei singoli insegnanti.

Riquadro 5.9. **Singapore: correlazione tra valutazione degli insegnanti e relativa carriera professionale**

Lo strumento di sviluppo professionale noto come *Enhanced Performance Management System (EPMS)* di Singapore è volto ad aiutare gli insegnanti a realizzare le loro aspirazioni nell'ambito del "Servizio della Pubblica Istruzione". Definito dopo una lunga e articolata consultazione con gli insegnanti di tutti i livelli scolastici, si tratta di un processo strutturato volto a definire obiettivi di lavoro, valutare le prestazioni degli insegnanti rispetto alle competenze attese, nonché aiutarli a identificare aree in cui crescere professionalmente e procedere alla programmazione delle relative attività in coerenza con i dati rilevati. L'interazione sistematica tra gli insegnanti e i loro supervisori tramite l'utilizzo dello strumento *EPMS* garantiscono che gli insegnanti che hanno raggiunto buoni risultati ricevano riconoscimenti e gratificazioni, mentre coloro che devono ancora migliorare le proprie prestazioni ricevano tutoraggio/mentoring. Il processo aiuta, pertanto, gli insegnanti ad avanzare lungo il loro percorso professionale.

Il Ministero dell'Istruzione fornisce agli insegnanti tre possibili percorsi di carriera per soddisfarne le diverse aspirazioni e differenti interessi professionali:

- La carriera dell'insegnamento (*Teaching Track)* fornisce opportunità di avanzamento agli insegnanti desiderosi di intraprendere una carriera nel campo della didattica in aula secondo una precisa progressione (*senior teacher, lead teacher, master teacher or principal master teacher)*. Gli insegnanti di grado più elevato svolgeranno ruoli di tutoraggio/mentoring, trasferendo, così, le loro competenze ed esperienze ai colleghi e sviluppando nuove pratiche pedagogiche per meglio soddisfare le esigenze di apprendimento degli studenti.
- La carriera dirigenziale (*Leadership Track*) che offre agli insegnanti l'opportunità di svolgere incarichi direttivi e manageriali nelle scuole o presso il Ministero della Pubblica Istruzione.
- La carriera didattica specialistica avanzata (*Senior Specialist Track)* per gli insegnanti maggiormente inclini a occuparsi di aree più specialistiche nel cui ambito conoscenze e competenze avanzate sono di essenziale importanza per spianare la strada a nuovi sviluppi nel campo dell'istruzione.

Fonte: Ministero della Pubblica Istruzione, Singapore.

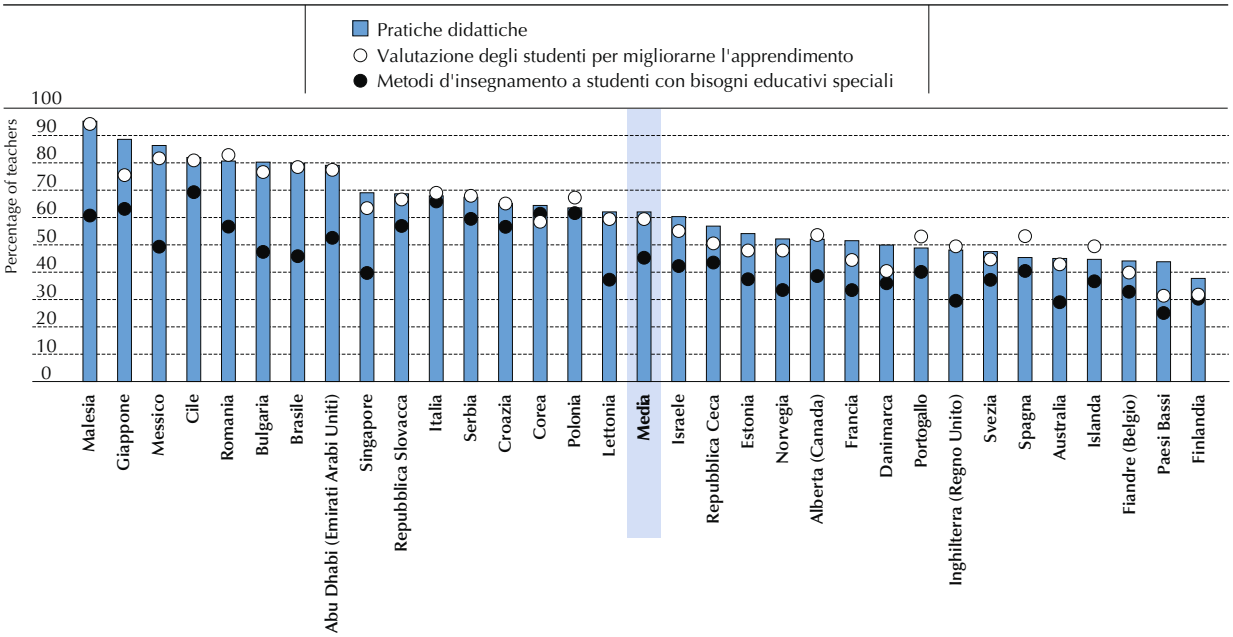
L'impatto del feedback agli insegnanti sull'insegnamento in classe è la parte più importante della presente analisi, considerato l'impatto che una didattica efficace esercita sull'apprendimento degli studenti. È incoraggiante rilevare che la maggior parte degli insegnanti riferisca che il feedback che ricevono si risolve in cambiamenti nella loro didattica in classe (Figura 5.12). Nei Paesi TALIS in media il 62% degli insegnanti intervistati ritiene che il feedback ricevuto a scuola abbia originato un medio/grande cambiamento positivo nelle rispettive pratiche didattiche (Tabella 5.7).



■ Figura 5.12 ■

Esiti del feedback fornito agli insegnanti

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferiscono un cambiamento positivo "moderato" o "notevole" nelle seguenti pratiche dopo aver ricevuto feedback sul proprio lavoro a scuola



I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla percentuale di insegnanti che riferiscono un "moderato" o "notevole" cambiamento positivo nelle loro pratiche di insegnamento, dopo aver ricevuto feedback sul lavoro a scuola.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041896

Guardando ai dettagli di specifiche pratiche didattiche, più della metà degli insegnanti sostiene che il feedback ricevuto a scuola abbia comportato, in misura media/grande, cambiamenti positivi nel loro utilizzo delle valutazioni degli studenti al fine di migliorarne l'apprendimento (59% degli insegnanti) e le pratiche di gestione della classe (56% degli insegnanti). Inoltre, in media il 45% degli insegnanti, indica che il feedback induce cambiamenti positivi moderati o considerevoli nei metodi di insegnamento da loro applicati a studenti con bisogni speciali d'apprendimento.

Questi dati sottolineano l'obiettivo di sviluppo perseguito dal sistema di feedback e come esso possa esercitare un effetto diretto sulla didattica in aula. Ciò non significa che un qualunque feedback eserciti un impatto diretto sulla didattica: alcune risposte saranno particolarmente utili per gli insegnanti, mentre altre potrebbero aver ben poco impatto. Ad esempio, nei Paesi TALIS in media il 69% degli insegnanti dichiara di ricevere feedback che pone enfasi sull'insegnamento agli studenti con bisogni educativi speciali. Tuttavia, soltanto per il 45% degli insegnanti il feedback ricevuto ha indotto cambiamenti moderati o considerevoli nella loro didattica agli studenti con bisogni educativi speciali.

Il Riquadro 5.10 illustra i risultati positivi del feedback riferiti da insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori nei Paesi con dati disponibili.



Riquadro 5.10. Esiti del feedback fornito agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori

Le Tabelle 5.7.a e 5.7.b illustrano gli esiti del feedback che gli insegnanti ricevono, rispettivamente, nelle scuole primarie (ISCED 1) e secondarie superiori (ISCED 3). Entrambi riflettono, in gran parte, le conclusioni relative agli insegnanti di scuola secondaria inferiore, con una chiara eccezione.

Nei 6 Paesi con dati disponibili, una percentuale maggiore di insegnanti di scuola primaria (52% in media) attribuisce al feedback ricevuto l'origine di cambiamenti moderati o considerevoli nei metodi utilizzati per insegnare agli studenti con bisogni educativi speciali, rispetto agli insegnanti di scuola secondaria inferiore (41% in media) nei medesimi Paesi. Nel 10 Paesi con dati disponibili sulle scuole secondarie superiori, è addirittura inferiore la percentuale di insegnanti che segnala tale esito a seguito del feedback ricevuto (35% contro il 43% delle scuole secondarie inferiori nei medesimi Paesi). Ciò si allinea con i dati presentati nelle Tabelle 5.6.a e 5.6.b, che mostrano, in media, che nel feedback fornito agli insegnanti delle scuole secondarie superiori minore enfasi è attribuita all'insegnamento agli studenti con bisogni educativi speciali.

Sulla base di quanto riferito dagli insegnanti, il Riquadro 5.11 mette a confronto gli esiti del feedback ricevuto nel 2008 (in occasione del primo ciclo TALIS) e le risposte ottenute nel 2013 per i Paesi che hanno partecipato a entrambi i cicli dell'indagine.

Riquadro 5.11. Confronto TALIS 2008 e TALIS 2013: esiti del feedback fornito agli insegnanti

La Tabella 5.7.c mette a confronto ciò che gli insegnanti riferiscono, rispettivamente nelle edizioni TALIS 2008 e TALIS 2013, circa la probabilità che la valutazione e il feedback che essi ricevono nella loro scuola portino a cambiamenti moderati o considerevoli in termini di opportunità di avanzamento di carriera. Confrontando i Paesi che hanno partecipato a entrambi i cicli TALIS, nel 2008 soltanto il 17% degli insegnanti riferisce che la valutazione e il feedback sono correlati al loro avanzamento di carriera, rispetto al 35% degli insegnanti nell'edizione TALIS 2013. Sebbene i dati rilevati non siano sufficienti per identificare una tendenza vera e propria, può essere considerato incoraggiante che, in un arco di tempo relativamente breve, la percentuale di insegnanti che dichiara la correlazione diretta tra feedback ricevuto e avanzamento di carriera sia più che raddoppiata.

Risultati simili sono evidenti negli esiti della valutazione formale degli insegnanti sulla base di quanto riportato dai dirigenti scolastici intervistati e precedentemente discusso nel presente Capitolo (Tabella 5.3). Ad esempio, nei Paesi TALIS in media un terzo degli insegnanti lavora in scuole i cui dirigenti scolastici riferiscono che la valutazione formale degli insegnanti si traduce, almeno in taluni casi, in variazioni nella loro retribuzione. Inoltre, il 70% degli insegnanti lavora in scuole il cui dirigente riferisce che la valutazione formale degli insegnanti è collegata a cambiamenti nelle loro responsabilità professionali. Quantomeno in materia di esiti, si riscontrano notevoli somiglianze tra quanto riferiscono gli insegnanti riguardo il feedback che ricevono a scuola e quel che riferiscono i dirigenti scolastici sulla valutazione formale degli insegnanti nella loro scuola.

PERCEZIONE DEI SISTEMI DI VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI E FEEDBACK NELLE SCUOLE

Secondo alcuni insegnanti, i sistemi di valutazione degli insegnanti e di feedback applicati nelle loro scuole sono il più delle volte scollegati dal modo in cui si svolge l'insegnamento e l'apprendimento nelle classi, ma anche dai sistemi di riconoscimento del lavoro svolto dagli insegnanti. Come mostrato nella Tabella 5.8 e nella Figura 5.13, nei Paesi TALIS in media il 43% degli insegnanti riferisce che il sistema di valutazione degli insegnanti e feedback nella loro scuola esercita, di fatto, un impatto minimo sulla didattica in aula.

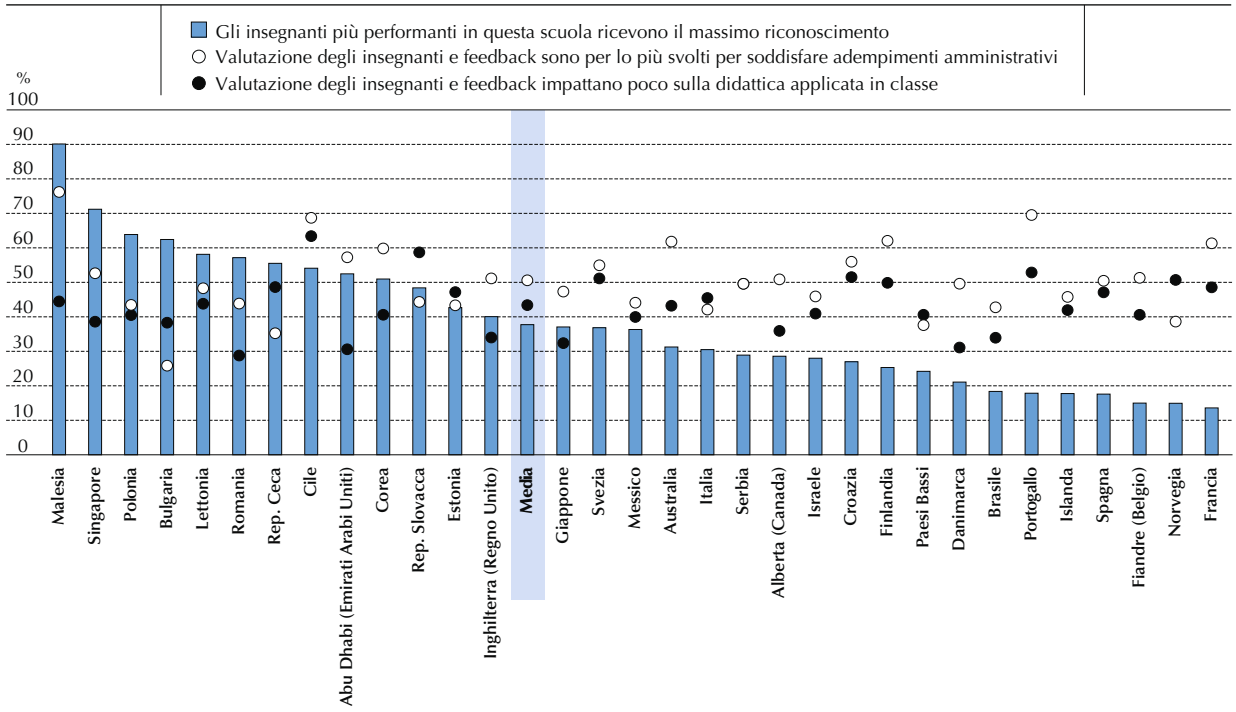
Nei Paesi TALIS, secondo poco più della metà degli insegnanti in media, il sistema di valutazione degli insegnanti e feedback a scuola sarebbe applicato prevalentemente per soddisfare adempimenti amministrativi (Tabella 5.8 e Figura 5.13). Soltanto in Bulgaria meno del 30% degli insegnanti riferisce che la valutazione e il feedback sono applicati prevalentemente per soddisfare adempimenti amministrativi, mentre in Malesia lo affermano oltre tre quarti degli insegnanti.



■ Figura 5.13 ■

Impatto dei sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback nelle scuole

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che si dichiara "d'accordo" o "fortemente d'accordo" con le seguenti affermazioni riguardanti i sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback nella loro scuola



I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla percentuale di docenti che si dichiarano "d'accordo" o "fortemente d'accordo" con l'affermazione che gli insegnanti migliori nella loro scuola ricevono il massimo riconoscimento.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 5.8.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041915

Tali dati sono altamente informativi per i *policy maker*: per numerosi insegnanti, i sistemi di valutazione e feedback sono, sì, attuati nelle loro rispettive scuole, ma soltanto al fine di svolgere un esercizio amministrativo privo dell'effetto desiderato sulla didattica in classe e, come tale, sulla formazione degli studenti. Ciò può indicare che le politiche che richiedono l'applicazione del sistema di valutazione degli insegnanti e feedback non stiano, di fatto, ottenendo l'effetto desiderato. I *policy maker* interessati dall'attuazione delle riforme dovranno forse riconoscere che l'attuazione dei nuovi sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback o di qualsiasi formula di gestione delle prestazioni, rappresenta un processo difficile, in qualsiasi ambiente, a maggior ragione nelle scuole che non hanno alle spalle vere esperienze di valutazione degli insegnanti e feedback. Casi del genere potrebbero richiedere una particolare attenzione in termini di cambiamento comportamentale e culturale che spesso è necessario stimolare nelle scuole al fine di poter attuare tali riforme (Fullan 2010).

Gli insegnanti riferiscono che la valutazione e il feedback ricevuti a scuola sono, di fatto, privi di conseguenze positive o negative per la maggior parte di loro. In media, nei Paesi TALIS, meno del 40% degli insegnanti riferisce che gli insegnanti migliori ricevono il massimo riconoscimento (ad esempio: premi, formazione o incarichi aggiuntivi) o che gli insegnanti non efficaci rischiano il licenziamento (31%)[1].

Alla luce dell'evidenza dei fatti che relativamente pochi insegnanti sono licenziati a causa della loro scarsa performance (Boston Consulting Group, 2003), potrebbe, quindi, non sorprendere che la maggior parte degli insegnanti riferisca che nella loro scuola, anche in caso di prolungata inefficacia, gli insegnanti non sono licenziati. Tuttavia, l'assenza di connessione tra valutazione degli insegnanti e feedback, da una parte, e riconoscimento della performance efficace, dall'altra, può essere deludente sia per molti *policy maker* sia per coloro che sono interessati ai progressi degli insegnanti e al loro riconoscimento professionale.

Il riconoscimento può assumere diverse forme, quali, ad esempio, ulteriori opportunità di sviluppo e cambiamenti di responsabilità professionale. La separazione percepita tra il riconoscimento degli insegnanti e la valutazione e il feedback da loro ricevuti conferma che questi ultimi non sono sufficientemente correlati al miglioramento e allo sviluppo



di pratiche didattiche nelle scuole. Tuttavia, l'applicazione di sistemi complessivi di valutazione e feedback non soltanto orientano miglioramenti nella didattica in aula, ma forniscono altresì informazioni sull'impiego delle risorse umane nelle scuole. I dati suggeriscono che la maggior parte delle scuole non applica tali sistemi, con conseguente possibile utilizzo inefficiente dei talenti e delle competenze degli insegnanti, in particolare se tali abilità non sono efficacemente sviluppate.

Riquadro 5.12. Confronto TALIS 2008 e TALIS 2013: effetti della valutazione degli insegnanti e feedback

I dati rilevati non sono sufficienti per identificare una tendenza vera e propria; tuttavia nell'edizione 2013, in tutti i Paesi partecipanti a entrambi i cicli TALIS, un numero maggiore di insegnanti, rispetto all'edizione 2008, riferisce che gli insegnanti migliori hanno, di fatto, ricevuto riconoscimenti a scuola. La Tabella 5.8.c indica che nel ciclo TALIS 2008 soltanto il 26% degli insegnanti (contro il 36% nel ciclo 2013) sosteneva che nelle loro scuole i migliori insegnanti ricevessero il massimo riconoscimento. Tale differenza è più pronunciata in Australia (secondo il 9% degli insegnanti nell'indagine TALIS 2008, gli insegnanti migliori nella loro scuola avevano ricevuto il massimo riconoscimento, contro il 31% nel 2013), Corea (10% degli insegnanti nel 2008 e 51% nel 2013) e Malesia (53% degli insegnanti nel 2008 e 90% nel 2013).

Inoltre, in un certo numero di Paesi, una percentuale inferiore di insegnanti riferisce che la loro scuola prevede il licenziamento per gli insegnanti che hanno fornito prova, su base continuativa, di rendimento insoddisfacente. Nel confronto 2008/2013, i dati rivelano poca discrepanza, in media, tra i vari Paesi TALIS. Discrepanze sostanziali sono invece rilevate tra ciò che gli insegnanti riferiscono nell'edizione 2008 rispetto all'edizione 2013. Ad esempio, a tal riguardo si riscontrano differenze in Bulgaria (65% degli insegnanti nel 2008 ha riferito che nella loro scuola gli insegnanti sistematicamente valutati come insoddisfacenti erano soggetti a licenziamento, contro il 48% nel 2013), Islanda (36% nel 2008 e 24% nel 2013) e Polonia (34% nel 2008 e 17% nel 2013). Tali dati non indicano necessariamente che le scuole di tali Paesi stiano affrontando ampiamente la questione del rendimento insoddisfacente degli insegnanti, dal momento che ciò richiederebbe un mix di valutazione, feedback e opportunità di sviluppo. L'indagine TALIS non ha raccolto dati esaustivi sull'adozione di sistemi completi volti ad affrontare il rendimento insufficiente degli insegnanti.

La situazione delineata nell'edizione TALIS 2013 conferma quanto già individuato nel ciclo 2008. TALIS 2008 ha rilevato che la valutazione degli insegnanti e il feedback a loro fornito esercitano una forte influenza positiva sugli insegnanti e sul loro lavoro. Secondo quanto riportato dagli insegnanti intervistati nell'edizione 2008, la valutazione e il feedback hanno accresciuto la loro soddisfazione professionale, in una certa misura, la sicurezza del posto di lavoro, nonché potenziato significativamente l'efficacia della loro didattica. Tuttavia dalle risposte dei docenti è emerso anche che, in numerosi Paesi, i sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback non sono adeguatamente sviluppati (OECD, 2009). Il Riquadro 5.12 mette a confronto l'edizione TALIS 2008 e l'edizione TALIS 2013 per ciò che concerne le percezioni degli insegnanti circa gli esiti dei sistemi di valutazione e feedback nella loro scuola.

L'AUTONOMIA SCOLASTICA INFLUISCE IN MODO DETERMINANTE SUL SISTEMA DI VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI E FEEDBACK?

Notevoli analisi sono state svolte sull'impatto che l'autonomia scolastica esercita sul rendimento degli studenti (OECD 2010, 2011, 2013b). Alcune scuole rappresentano casi d'eccellenza associata a maggiore autonomia (Caldwell e Spinks, 2013), innovando e riformando l'istruzione in molteplici maniere (Hargreaves, 2010, 2012). Gran parte di questa ricerca non rileva l'esistenza di un nesso causale tra l'autonomia scolastica e il rendimento degli studenti. Al contrario, essa sottolinea i vantaggi dell'autonomia scolastica quale elemento di una strategia globale per il miglioramento della scuola e del sistema scolastico (Caldwell e Spinks, 2008).

I rapporti del Programma dell'OCSE per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) hanno stimato l'impatto dell'autonomia scolastica sul rendimento degli studenti, rilevando una correlazione positiva tra i due elementi (OECD 2010, 2013). Resta, tuttavia, poco comprensibile come l'autonomia di fatto cambi il modo in cui le scuole operano. L'indagine TALIS offre alcune opportunità di analizzare la questione sulla base di dati attuali e in prospettiva.



I dati TALIS attualmente disponibili non consentono un'analisi completa di tutti gli aspetti dell'autonomia scolastica e del suo impatto sul modus operandi delle scuole. Tuttavia, è possibile esplorare in quale maniera tale problema possa essere analizzato sulla base della correlazione tra un aspetto dell'autonomia scolastica e come esso sia correlato a differenze nella valutazione degli insegnanti e relativo feedback.

In teoria, le scuole con maggiori responsabilità decisionali per la gestione delle prestazioni degli insegnanti dovrebbero essere in grado di sviluppare efficaci sistemi propri per la valutazione degli insegnanti e feedback. Ciò riflette molteplici argomentazioni in favore dell'autonomia, ovvero:

- **Le scuole conoscono la loro dimensione "locale":** i dirigenti scolastici sanno di più sulla loro scuola di quanto non possa saperne un'autorità centrale e, pertanto, sono in grado di adottare decisioni più consapevoli (Woessmann et al, 2009; Hoxby, 1999). Ad esempio, il dirigente di una scuola può meglio conoscere gli insegnanti che dovrebbero ricevere i maggiori aumenti di stipendio.
- **Ciascuna scuola deve occuparsi delle proprie specificità:** le politiche elaborate, a livello centrale, indistintamente per tutte le scuole non possono rappresentare la soluzione migliore per i singoli istituti (Chubb e Moe, 1990, p.14; Angus e Olney, 2011, p. 11-12). Inoltre, l'autonomia scolastica può contribuire a responsabilizzare i dirigenti scolastici affinché elaborino politiche volte a ottimizzare l'apprendimento e l'insegnamento nella loro scuole (Caldwell e Spinks, 2008).
- **L'autonomia consente alle scuole di sperimentare e scoprire ciò che funziona:** l'innovazione può sviluppare il modo in cui dirigenti scolastici utilizzano la maggiore libertà per identificare nuove soluzioni e introdurre nuovi programmi (Greene et al, 2010, p. 6; Witte, 1990, p. 39).
- **L'utilizzo di informazioni "locali" può produrre risultati più efficienti:** i bilanci definiti a livello locale possono stabilire criteri di spesa più consoni alle singole scuole, con minor dispendio di risorse per le voci non essenziali (Odden e Busch, 1998; Clark, 2009).
- **Le scuole diventeranno più responsabili dei risultati:** i leader autonomi spesso percepiscono maggiormente la responsabilità della performance della loro scuola. Ad esempio, un programma pilota di autonomia scolastica nello stato australiano del Nuovo Galles del Sud ha rilevato che numerosi dirigenti scolastici sono diventati consapevoli della responsabilità che si accompagna a una maggiore autonomia (Dipartimento dell'Istruzione e delle Comunità [NSW], 2011, p. 26).
- **L'autonomia dovrebbe promuovere il senso di appartenenza nella gestione della scuola:** maggiore autonomia scolastica e responsabilità possono generare un forte senso di appartenenza tra il personale, favorendo sia l'innovazione sia efficaci riforme scolastiche (TRIANT, 2001, p. 4; Hargreaves e Hopkins, 1991, p. 7).

Considerati i benefici dell'autonomia scolastica percepiti, è opportuno analizzare in quale maniera le scuole che godono di diversi livelli di autonomia valutino gli insegnanti e forniscano loro feedback.

L'autonomia scolastica rappresenta un argomento più complesso di quanto solitamente descritto: non si tratta semplicemente di valutare se una scuola abbia o non abbia autonomia. Le scuole godono di diversi livelli di autonomia su molteplici aspetti del processo decisionale (Capitoli 2 e 3 TALIS 2013). Una comprensione più accurata e specifica può essere acquisita esaminando come le scuole operino e rispondano ai vari aspetti dell'autonomia. In questa sede è stato selezionato un aspetto specifico dell'autonomia per procedere a un'analisi più approfondita.

La Tabella 5.9 illustra le differenze nei livelli di autonomia scolastica relativamente alla responsabilità di determinare incrementi salariali per gli insegnanti e i sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback in scuole che godono di diversi livelli di autonomia scolastica.

Nei Paesi TALIS in media il 29% degli insegnanti lavora in scuole il cui dirigente riferisce che alle singole scuole è affidato un livello significativo di responsabilità nella determinazione degli incrementi salariali degli insegnanti. Soltanto l'8% dei dirigenti scolastici riferisce che tale responsabilità è condivisa tra le scuole e i livelli amministrativi più elevati, mentre il 62% dei dirigenti scolastici riferisce che la responsabilità della determinazione degli incrementi salariali degli insegnanti è affidata a un livello amministrativo più elevato. Esiste, pertanto, un netto contrasto tra il 29% delle scuole che possono determinare gli incrementi salariali degli insegnanti (e, come tale, godono di ampia autonomia in tale area) e il 62% che sono privi di tale autorità (ovvero, hanno scarsa autonomia in tale area).

Si riscontrano, tuttavia, discrepanze tra i dati relativi ai vari Paesi esaminati. Oltre l'80% dei dirigenti scolastici riferisce che la responsabilità di determinare incrementi salariali per gli insegnanti è ampiamente gestita a livello di scuola nella



Repubblica Ceca, Paesi Bassi, Repubblica Slovacca, Svezia e Inghilterra (Regno Unito). Inoltre, in Bulgaria, Estonia e Lettonia, almeno un quarto dei dirigenti scolastici ha riferito che le responsabilità significative nella determinazione degli incrementi salariali per gli insegnanti sono condivise tra gli istituti e i livelli amministrativi più alti (Tabella 5.9).

Tali discrepanze possono rivelare molteplici fattori (quali differenze amministrative, istituzionali, storiche e normative) e influenzare il livello di autonomia delle scuole. Ci si chiede, pertanto, come e se tale livello di autonomia impatti sul modus operandi delle scuole. Per procedere all'analisi, può essere utile mettere a confronto i sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback sia nelle scuole con livelli di autonomia elevati sia nelle scuole con scarsi livelli di autonomia.

La seconda parte della Tabella 5.9 mette a confronto ciò che gli insegnanti riferiscono sui sistemi di valutazione e feedback applicati in queste due categorie di scuole. Complessivamente si rilevano poche differenze in ciò che gli insegnanti riferiscono a riguardo del sistema di valutazione e feedback in scuole che godono di diversi livelli di autonomia in materia. Ad esempio, nei Paesi TALIS in media il 38% degli insegnanti nelle scuole con autonomia decisionale in materia di stipendi degli insegnanti riferisce che, nella loro scuola, gli insegnanti migliori ricevono il massimo riconoscimento, contro il 37% degli insegnanti nelle scuole prive di autonomia sugli incrementi salariali degli insegnanti. Risultati simili sono evidenti per ciò che riguarda la correlazione tra valutazione degli insegnanti e relativo feedback e le pratiche didattiche in classe, nella misura in cui il feedback fornito agli insegnanti si basa su un'analisi approfondita della didattica degli insegnanti, in presenza o assenza di un piano di sviluppo professionale o di formazione per gli insegnanti e di un sistema di valutazione e feedback in gran parte applicato per soddisfare adempimenti amministrativi. In altre parole, l'autonomia decisionale di una scuola in materia di stipendi degli insegnanti ha poco o nessun impatto su tali aspetti del sistema di valutazione e feedback degli insegnanti.

Complessivamente la maggiore differenza è rilevata in materia di licenziamento degli insegnanti sistematicamente poco soddisfacenti. Nei Paesi TALIS in media il 40% degli insegnanti nelle scuole con elevata autonomia in materia di stipendi degli insegnanti riferisce che nella loro scuola gli insegnanti costantemente insoddisfacenti sarebbero soggetti a licenziamento. Nelle scuole con scarsa autonomia in materia di aumenti di stipendio degli insegnanti, soltanto il 30% dei docenti segnala che nella loro scuola gli insegnanti costantemente insoddisfacenti sono soggetti a licenziamento.

Le massime differenze si riscontrano in Brasile (79% degli insegnanti delle scuole con notevole autonomia rispetto al 27% degli insegnanti delle scuole con scarsa autonomia), Giappone (35% degli insegnanti delle scuole con notevole autonomia rispetto all'11% degli insegnanti nelle scuole con scarsa autonomia), Messico (69% degli insegnanti delle scuole con elevata autonomia rispetto al 16% degli insegnanti delle scuole con scarsa autonomia) e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) (59% degli insegnanti delle scuole con notevole autonomia rispetto al 29% degli insegnanti nelle scuole con scarsa autonomia).

La constatazione che l'autonomia scolastica in materia di aumenti di stipendio degli insegnanti non sia, in media, correlata a differenze in molti degli aspetti del sistema di valutazione e feedback può aiutare a contestualizzare i risultati eterogenei emersi da precedenti ricerche sul rapporto tra autonomia e performance (Clark, 2009). Tuttavia, naturalmente, occorre essere cauti e non trarre conclusioni eccessive dall'analisi di un singolo aspetto dell'autonomia.

I *policy maker* si sono spesso confrontati con pratiche inefficaci di gestione del personale, incentrate su decisioni di assunzione e licenziamento adottate a livello di ente centrale. Accordare maggiore autonomia alle scuole è spesso stata la risposta a tale realtà (OECD, 2011). Tuttavia, la Tabella 5.9 mostra che, generalmente, le scuole autonome (in materia di determinazione degli stipendi degli insegnanti) applicano, in aree importanti della valutazione degli insegnanti e feedback, le medesime pratiche applicate dalle scuole che godono di scarsa autonomia in materia di determinazione degli aumenti di stipendio degli insegnanti. Indipendentemente dal livello di autonomia, vi sono comunque i diritti e i vincoli ai quali il dirigente di una scuola deve attenersi, e questi possono influenzare la valutazione degli insegnanti e il feedback fornito loro più di quanto non facciano i vari livelli di autonomia scolastica. Pertanto, una strategia efficace volta al miglioramento del sistema di istruzione deve riconoscere che l'*enpowerment* dei dirigenti scolastici significa molto più che semplice autonomia (Caldwell e Spinks, 2008).

SINTESI E PRINCIPALI IMPLICAZIONI POLITICHE

L'attuazione di sistemi efficaci di valutazione e feedback sono essenziali per il miglioramento delle prestazioni dei singoli insegnanti in classe e, di conseguenza, per il miglioramento dell'apprendimento degli studenti. I sistemi di valutazione e feedback possono conseguire tale obiettivo accrescendo la motivazione degli insegnanti e favorendo un legame diretto con l'apprendimento professionale degli insegnanti (Lustick e Sykes, 2006). Un sistema efficace di valutazione



e feedback può altresì supportare gli insegnanti nel loro avanzamento di carriera e indurli ad assumere nuovi ruoli e responsabilità all'interno della loro scuola. Questo capitolo offre un'analisi approfondita di ciò che insegnanti e dirigenti scolastici riferiscono del processo attraverso il quale gli insegnanti ricevono valutazioni e feedback nella loro scuola e della loro percezione degli impatti e degli esiti derivanti da tali riscontri.

L'indagine TALIS fornisce preziose informazioni sui sistemi di valutazione e feedback applicati nelle scuole. I risultati presentati in questo capitolo hanno importanti implicazioni per eventuali piste da seguire sul piano delle politiche scolastiche volte a sostenere ulteriormente lo sviluppo costante del sistema scolastico e degli insegnanti e migliorare il rendimento conseguito dagli studenti.

Assicurare l'attivazione di molteplici canali di feedback agli insegnanti

I sistemi di feedback agli insegnanti sono attivi nella maggior parte delle scuole e hanno caratteristiche volte al miglioramento dell'efficacia della scuola. Gli insegnanti riferiscono che il feedback ricevuto proviene da più fonti. Oltre metà degli insegnanti, in media, riceve feedback da almeno due diversi soggetti, e un insegnante su dieci riferisce di ricevere feedback da almeno quattro soggetti diversi. Circa la metà degli insegnanti, in media, riferisce che tale feedback proviene dal capo dell'istituto o da altri componenti dello staff dirigenziale della scuola. Sono, invece, meno numerosi gli insegnanti che riferiscono che tale feedback è fornito loro da altri componenti o altri insegnanti della scuola. La ricerca ha rivelato che tale collaborazione offre buone opportunità di fornire agli insegnanti elementi fattuali circa la loro pratica didattica nonché supporto alla loro crescita professionale (Goldstein, 2007; Milanowski, 2005). Chiaramente, è importante che i dirigenti scolastici, oltre a fornire feedback ai singoli insegnanti, incoraggino un clima favorevole alla valutazione tra pari.

Promuovere l'uso di fonti esaurienti di dati per le valutazioni degli insegnanti

Gli insegnanti riferiscono che la valutazione ricevuta è basata su aspetti rilevanti del loro lavoro. Ad esempio, nei Paesi TALIS circa l'80% degli insegnanti, in media, riferisce di ricevere feedback a seguito di osservazione diretta della didattica in classe, e circa due terzi dichiarano di ricevere feedback a seguito dell'analisi del rendimento degli studenti.

Come sostenuto nell'*OECD Review Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* (OECD, 2013a), la base più solida per valutare il rendimento degli insegnanti può consistere in approcci olistici che, nell'ambito del processo di valutazione, tengano conto di molteplici fonti di dati fattuali.

Inoltre, una delle principali conclusioni dello studio *MET, Measures of Effective Teaching* (Misurazioni dell'Efficacia dell'Insegnamento) sottolinea l'importanza di utilizzare molteplici misure e fonti di dati fattuali (quali, ad esempio, osservazioni in classe e sondaggi condotti tra gli studenti) al fine di garantire una valida valutazione della performance degli insegnanti (Gates Foundation, 2013).

I dirigenti scolastici possono garantire che regolari osservazioni in classe si svolgano in un clima di fiducia nel quale gli insegnanti possono ricevere riscontri costruttivi sulla propria didattica. Un efficace sistema di osservazione della didattica in classe può richiedere un certo rafforzamento delle capacità all'interno della scuola, nonché l'impegno attivo degli insegnanti al fine di garantire che la responsabilità non ricada unicamente sul dirigente della scuola. L'applicazione di molteplici sistemi di valutazione degli insegnanti comporta, ovviamente, compiti aggiuntivi sia per i dirigenti sia per gli insegnanti stessi. Pertanto i dirigenti potrebbero voler considerare la condivisione di alcuni di questi compiti con altri componenti dello staff dirigenziale (Capitolo 3). Affinché tale esercizio supplementare sia percepito dagli insegnanti come proficuo e non soltanto come un ulteriore onere cui dover dedicare tempo, occorre che i molteplici metodi di valutazione e feedback applicati siano parte integrante delle attività degli insegnanti e che il legame con il miglioramento dell'attività principale degli insegnanti sia resa esplicita.

Come già accennato, l'obiettivo ultimo di una valutazione efficace degli insegnanti consiste nel migliorare l'apprendimento degli studenti. Pertanto, i risultati dell'apprendimento degli studenti dovrebbero costituire una componente essenziale della valutazione degli insegnanti. Tuttavia, utilizzare i risultati dei test degli studenti in maniera semplicistica per assumere decisioni di rilievo può essere controproducente e generare situazioni in cui l'insegnamento è precipuamente subordinato ai test destinati agli studenti. Al contrario, le valutazioni degli insegnanti dovrebbero prendere in considerazione l'utilizzo di una varietà di dati ed elementi fattuali che comprovino i progressi degli studenti (OECD, 2013a).

Assicurare che la valutazione formale dell'insegnante accresca lo sviluppo professionale

È difficile immaginare un efficace sistema di valutazione degli insegnanti non adeguatamente collegato a un loro ulteriore sviluppo professionale. Una delle raccomandazioni, a livello di politiche scolastiche, offerte dallo studio dell'OCSE



intitolato *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* (OECD, 2013a) invita a garantire che la valutazione degli insegnanti e il feedback di accompagnamento al lavoro svolto rivestano un ruolo centrale nello sviluppo delle loro carriere. L'indagine TALIS rivela che poco meno della metà degli insegnanti in media riferisce che il feedback ricevuto abbia un impatto positivo sul volume di attività di sviluppo professionale intraprese. Inoltre, poco più di quattro insegnanti, su dieci lavorano in scuole i cui dirigenti riferiscono l'attivazione, il più delle volte o sempre, di un piano di sviluppo professionale per gli insegnanti nella loro scuola, a seguito della valutazione formale. Esiste chiaramente una certa opportunità di miglioramento della correlazione tra il feedback fornito agli insegnanti e i susseguenti piani di sviluppo professionale da loro intrapresi. Al fine di garantire tale successo è necessario assicurare un'adeguata preparazione del dirigente della scuola affinché aiuti gli insegnanti a identificare i propri bisogni individuali e a incorporare tali esigenze nelle priorità della scuola al fine di fornire importanti opportunità di sviluppo professionale per il personale docente (si veda anche il Capitolo 4).

Stabilire un quadro unitario e coerente per la valutazione degli insegnanti

Gli insegnanti sono dell'avviso che, complessivamente, i sistemi di valutazione e feedback nelle loro scuole non funzionino adeguatamente. Nei Paesi TALIS in media il 43% degli insegnanti riferisce che i sistemi di valutazione e feedback nelle loro scuole non sono fortemente collegati alla didattica in classe; inoltre, più della metà degli insegnanti riferisce che tali sistemi sono per lo più attuati solo allo scopo di soddisfare adempimenti amministrativi (Tabella 5.8).

Alcuni ostacoli potrebbero precludere esiti costruttivi dei sistemi di valutazione e feedback. Tali ostacoli possono essere di natura strutturale o normativa (ad esempio, norme che impediscono al feedback di essere correlato alla valutazione degli insegnanti) o culturale (ad esempio, la mancanza di collaborazione professionale attiva nelle scuole), o altresì riflettere un mancato collegamento strategico tra pratiche scolastiche costruttive (ad esempio, feedback fornito agli insegnanti) e i miglioramenti auspicati nell'insegnamento e nell'apprendimento.

Numerosi studi hanno sottolineato l'importanza di un'efficace attuazione della riforma delle politiche scolastiche per conseguire il desiderato miglioramento dell'apprendimento degli studenti (Barber, 2008). Un'attuazione efficace è spesso il risultato di una strategia attentamente costruita che allinei le varie politiche e i diversi programmi su obiettivi chiari volti a migliorare apprendimento e insegnamento. Così facendo, l'attuazione di programmi complessivi può favorire un reale collegamento tra le politiche scolastiche e ciò che avviene nelle aule, migliorando l'insegnamento e apprendimento nelle scuole (Fullan 2009, OECD, 2013a). Inoltre, la ricerca suggerisce l'importanza che i sistemi di valutazione e feedback siano percepiti come elemento integrante della cultura scolastica piuttosto che come un elemento aggiuntivo a sistemi già esistenti (Santiago and Benavides, 2009; Marshall, 2005). Ciò potrebbe spiegare in parte perché, in media, nei Paesi TALIS solo poco più di un terzo degli insegnanti riferisce che gli insegnanti migliori nelle loro scuole beneficiano del massimo grado di riconoscimento. Sono necessarie analisi più approfondite per verificare se di fatto ciò stia accadendo e come i responsabili delle politiche scolastiche, nonché la dirigenza delle scuole, possano esercitare un forte impatto sul miglioramento della didattica attraverso vari meccanismi di valutazione degli insegnanti e feedback.

Nuove analisi illustrate nell'edizione TALIS 2013 rivelano che scuole con livelli molto diversi di autonomia decisionale in materia di stipendi non differiscono in termini di effetti che il feedback esercita su una varietà di aspetti collegati all'insegnamento. Ad esempio, nei Paesi TALIS in media il 38% degli insegnanti nelle scuole con autonomia decisionale in materia di retribuzioni riferisce che gli insegnanti migliori nella loro scuola di fatto ricevono il massimo riconoscimento, rispetto al 37% degli insegnanti che lavorano in scuole prive di autonomia decisionale in tale ambito. Pertanto, un semplice cambiamento a livello di autonomia scolastica in materia di stipendi degli insegnanti non sembra costituire la soluzione adeguata.

Percepire la valutazione degli insegnanti come strumento per il miglioramento dell'apprendimento degli studenti

Il feedback agli insegnanti, da quanto riferito, sta producendo dei cambiamenti positivi nelle pratiche di insegnamento. Nei Paesi TALIS in media il 62% degli insegnanti riferisce che il feedback ricevuto nella loro scuola ha portato a un cambiamento positivo moderato o notevole nelle pratiche di insegnamento. Il feedback è positivamente associato a effetti diretti sulla professione di insegnante. Nei Paesi TALIS in media il 63% degli insegnanti riferisce un aumento del proprio grado di soddisfazione professionale, e il 65% riferisce un aumento della propria motivazione professionale derivante dal feedback ricevuto sul proprio insegnamento. Tali esiti professionali possono altresì indurre miglioramenti nella didattica degli insegnanti e nell'apprendimento degli studenti. Nei Paesi TALIS in media il 71% degli insegnanti riferisce anche che la fiducia in sé come insegnante aumenta dopo aver ricevuto feedback sul proprio lavoro a scuola.



Tali risultati positivi suggeriscono grandi opportunità per i dirigenti scolastici al fine di migliorare sia l'insegnamento sia la fiducia degli insegnanti nella propria didattica e la loro soddisfazione professionale. Secondo quanto riferito dagli insegnanti, gli sforzi volti ad accrescere il livello di collaborazione e i programmi volti a sviluppare le attività di feedback stanno esercitando un vasto impatto positivo. Certo, il cambiamento culturale richiesto può essere un grosso ostacolo nelle scuole che non hanno familiarità con sistemi o programmi collaborativi quali l'osservazione diretta della didattica in classe e il feedback fornito agli insegnanti. Tuttavia è necessario che i programmi stessi non siano complicati; occorre piuttosto fornire agli insegnanti tempo, risorse e margine di collaborazione, nonché dare rilievo al feedback così da migliorare l'apprendimento nelle scuole.

Nota

1. È opportuno rilevare che il concetto di "insegnanti migliori" è basato su criteri di valutazione soggettiva degli insegnanti intervistati. L'indagine TALIS non è volta a definire la performance degli insegnanti, bensì a richiedere agli insegnanti stessi la propria impressione sul modo in cui la performance (come da loro definizione) sia riconosciuta all'interno delle loro scuole.

Nota Israele

I dati statistici per Israele sono forniti dalle competenti Autorità israeliane e sotto la loro responsabilità. L'uso di tali dati dall'OCSE è senza pregiudizio dello statuto delle Alture del Golan, di Gerusalemme Est e degli insediamenti israeliani in Cisgiordania ai sensi del diritto internazionale.



Riferimenti

Angus, M. e H. Olney (2011), "Targeting support for high-need students in primary schools: Report of the TRIPS Study", Australian Primary Principals Association, *www.appa.asn.au/reports/TRIPS-study.pdf* (23 aprile 2013).

Barber, M. (2008), *Instruction to Deliver: Fighting to Transform Britain's Public Services*, Methuen Publishers Ltd, York.

Barber, M. e M. Mourshed (2007), *How the World's Best-Performing Schools Come out on Top*, McKinsey and Company.

Berry, B., D. Johnson e D. Montgomery (2005), "The power of teacher leadership", *Educational Leadership*, Vol. 62/3, p. 56.

Blackwell, R. e M. McLean (1996), "Peer observation of teaching and staff development", *Higher Education Quarterly,* Vol. 50/2, p. 156.

Bolam, R. et al. (2005), "Creating and sustaining effective professional learning communities", University of Bristol, www.educationscotland.gov.uk/Images/Creating%20and%20Sustaining%20PLCs_tcm4-631034.pdf.

Boston Consulting Group (2003). *Schools Strategy Workforce Development*, Melbourne.

Bouchamma, Y. (2005), "Evaluating teaching personnel. Which model of supervision do Canadian teachers prefer?", *Journal of Personnel Evaluation and Education*, Vol. 18, pp. 289-308.

Caldwell, B. J. e J. M. Spinks (2008), *Raising the Stakes: From Improvement to Transformation in the Reform of Schools*, Routledge, Abingdon.

Caldwell, B. J. e J. M. Spinks (2013), *The Self-Transforming School*, Routledge, Abingdon.

Caprara, G. V. et al. (2006), "Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level", *Journal of School Psychology,* Vol. 44/6, pp. 473-490.

Chubb, J. E. e T. M. Moe (1990), *Politics, Markets and America's Schools*, The Brookings Institution, Washington, DC.

Clark, D. (2009), "The performance and competitive effects of school autonomy", *Journal of Political Economy*, Vol. 117/4, pp. 745-783.

Clement, M. e R. Vandenberghe (2000), "Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture", *Teaching and Teacher Education,* Vol. 16, pp. 81–101.

Danielson, C. (2007), *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching, 1st and 2nd Editions*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, VA.

Department of Education and Communities (NSW) (2011), "Independent review of the school based management pilot", www.det.nsw.edu.au/media/downloads/about-us/statistics-and-research/key-statistics-and-reports/irsb-management-pilot.pdf (20 febbraio 2013).

Elmore, R. F. (2004), *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice and Performance*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Figlio, D. e L. Kenny (2006), "Individual teacher incentives and student performance", NBER Working Paper, No 12627.

Fuchs, L.S. e D. Fuchs (1985), "A quantitative synthesis of effects of formative evaluation on achievement", (69° Incontro Annuale) American Educational Research Association, Chicago, IL.

Fuchs, L. S. e D. Fuchs (1986), "Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis", *Exceptional Children*, Vol. 53/3, pp. 199-208.

Fullan, M. (2009), "Large-scale reform comes of age", *Journal of Educational Change*, Vol. 10/2-3, pp. 101-113, http://michaelfullan.ca/Articles_09/LargeScaleReform.pdf.

Fullan, M. (2010), "The big ideas behind whole system reform", *Education Canada*, Vol. 50/3, pp. 24-30.

Gates Foundation (2010). *Learning about Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project,* Bill and Melinda Gates Foundation, Seattle, WA.

Gates Foundation (2013), *Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings for the MET Project's Three-Year Study*, Bill and Melinda Gates Foundation, Seattle, WA.

Goldstein, J. (2007), "Easy to dance to: Solving the problems of teacher evaluation with peer assistance and review", *American Journal of Education*, Vol. 113/3: pp. 479-508.



Goldstein, J. (2004), "Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 26/2, pp.173-197.

Greene, J. et al. (2010), "Expanding choice in elementary and secondary education: A report on rethinking the federal role in education", The Brookings Institution, www.brookings.edu/~/media/research/files/reports/2010/2/02%20school%20choice/0202_school_choice.pdf (7 maggio 2014).

Hargreaves, D. H. (2012), "A self-improving school system: towards maturity", http://dera.ioe.ac.uk/15804/1/a-self-improving-schoolsystem-towards-maturity.pdf (7 maggio 2014).

Hargreaves, D. H. (2010), "Creating a self-improving school system", http://dera.ioe.ac.uk/2093/1/download%3Fid%3D133672%26*filename%3Dcreating-a-self-improving-school-system.pdf* (7 maggio 2014).

Hargreaves, D. H. e D. Hopkins (1991), *The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning*, Cromwell Press, Trowbridge.

Hattie, J. (2009), *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Milton Park.

Hoxby, C. M. (1999), "The effects of school choice on curriculum and atmosphere", in *Earning and Learning: How Schools Matter*, S. E. Mayer and P. E. Peterson (ed.), Brookings Institution Press, Washington, DC., pp. 281-316.

Isoré, M. (2009), "Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review", *OECD Education Working Papers*, No 23, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/223283631428.

Jacob, B. e L. Lefgren(2008), "Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education", *Journal of Labor Economics*, Vol. 26/1, pp. 101-136.

Jensen, B. e J. Reichl(2011), *Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance*, Grattan Institute, Melbourne.

Jensen, B. et al. (2012), *Catching Up: Learning from the Best School Systems in East Asia,* Grattan Institute, Melbourne.

Kennedy, M. M. (2005), *Inside Teaching: How Classroom Life Undermines Reform*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Kim, K. et al. (2010), *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Korea*, Korean Educational Development Institute (KEDI), Seoul.

Kumrow, D. e B. Dahlen(2002), "Is peer review an effective approach for evaluating teachers?", *The Clearing House*, Vol. 75/5, p. 238.

Kyriacou, C. (1995), "An evaluation of teacher appraisal in schools within one local education authority", *School Leadership and Management*, Vol. 15, pp. 109-116.

Lustick, D. e G. Sykes (2006), "National Board Certification as professional development: What are teachers learning?", *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 14/5.

MacBeath, J. e A. McGlynn(2002), *Self-Evaluation–What's In It for Schools?,* Routledge Falmer, London.

Marshall, K. (2005), "It's time to rethink teacher supervision and evaluation", *Phi Delta Kappan,* Vol. 86/10, pp. 727-735.

Michaelowa, K. (2002), *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*, Hamburg Institute of International Economics.

Milanowski, A. (2005), "Split roles in performance evaluation: A field study involving new teachers", *Journal of Personnel Evaluation in Education,* Vol. 18/3, pp. 153-159.

Munson, B. R. (1998), "Peers observing peers: The better way to observe teachers", *Contemporary Education*, Vol. 69/2: pp. 108-110.

Nusche, D. L. et al. (2011a), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264117006-en.

Nusche, D. et al. (2011b), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Sweden,* OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264116610-en.

Odden, A. e C. Busch (1998), *Financing Schools for High Performance: Strategies for Improving the Use of Educational Resources,* Jossey-Bass, San Francisco, CA.



OECD (2014), *TALIS 2013 Technical Report*, www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf.

OECD (2013a), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment,* OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

OECD (2013b), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en.

OECD (2011), *Lessons from PISA for the United States*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en.

OECD (2010), *PISA Results 2009: What Makes a School Successful (Volume IV)*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers,* Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en.

Peterson, K., C. Wahlquist e K. Bone (2000), "Student surveys for school teacher evaluation", *Journal of Personnel Evaluation in Education* 14/2, pp.135-153.

Peterson, K. et al. (2003), "Parent surveys for teacher evaluation", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 17, pp. 317-330.

Richards, J. C. e C. Lockhart (1992), "Teacher development through peer observation", *TESOL Journal*, Vol. 1/2, pp. 7-10.

Rockoff, J. E. (2008), "Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees: Evidence from teachers in New York City", NBER Working Paper, No 13868.

Rosenholtz, S. (1989), *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools,* Longman, New York, NY.

Santiago, P. e F. Benavides (2009), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, OECD Publishing, Paris, http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf.

Sargent, T. C. e E. Hannum(2009), "Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China", *Journal of Teacher Education*, Vol. 60/3, pp. 258-276, http://dx.doi.org.ezp.lib.unimelb.edu.au/10.1177/0022487109337279.

Smith, T. e R. Ingersoll (2004), "What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?", *American Educational Research Journal*, Vol. 41, pp. 681-714.

Triant, B. (2001), "Autonomy and innovation: How do Massachusetts charter school principals use their freedom?", Thomas B. Fordham Foundation, *www.edexcellence.net/publications/autonomy.html* (accesso: 20 feb. 2013).

Vieluf, S., et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS,* OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en.

Wilkerson, D. et al. (2000), "Validation of student, principal, and self-ratings in 360 feedback for teacher evaluation", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 14/2, pp.179-192.

Witte, J. F. (1990), "Choice and control: An analytical overview", in *Choice and Control in American Education Volume 1: The Theory of Choice and Control in Education,* W. H. Clune and J. F. Witte (eds.), Falmer Press, London, pp. 11-46.

Woessmann, L. et al. (2009), *School Accountability, Autonomy and Choice Around the World,* Edward Elgar Publishing, Cheltenham.

Zanderigo, T., E. Dowd e S. Turner (2012), *Delivering School Transparency in Australia: National Reporting through My School*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264175884-en.

Zwart, R. C. et al. (2007), "Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 13/2, pp. 165-187, http://expertisecentrumlerenvandocenten.nl/files/TTTP_collegiale_coaching_0.pdf.



6

Pratiche didattiche e clima di classe

Questo capitolo esamina diversi tipi di pratiche didattiche, le convinzioni degli insegnanti e il clima di classe. In particolare, il Capitolo esamina le pratiche didattiche e professionali che gli insegnanti riferiscono di applicare nell'ambito del lavoro nonché le loro convinzioni circa la natura dell'insegnamento e apprendimento. Il Capitolo fornisce un'analisi degli ambienti di insegnamento ed esplora il rapporto tra pratiche didattiche, convinzioni degli insegnanti, clima di classe e leadership scolastica. Sulla base dei risultati presentati, sono poi discusse alcune implicazioni in termini di policy e pratiche didattiche.



Fatti salienti

- Gli insegnanti che riferiscono di partecipare ad attività di sviluppo professionale che coinvolgono la ricerca individuale e di gruppo, visite di osservazione in altre scuole o una rete di insegnanti, sono più propensi a riferire di utilizzare pratiche didattiche che implicano l'organizzazione del lavoro in piccoli gruppi di studenti, lo sviluppo di progetti che richiedono agli studenti più di una settimana di impegno nonché l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).
- Circa due terzi degli insegnanti segnalano un clima di classe positivo, che corrisponde a una maggiore probabilità di utilizzare pratiche didattiche fondate sull'organizzazione del lavoro in piccoli gruppi di studenti, su progetti che richiedono più di una settimana di impegno e sull'utilizzo delle TIC. La maggior parte degli insegnanti percepisce, quindi, di insegnare in un clima di apprendimento positivo nel quale coinvolgere gli studenti.
- Per ciò che concerne le pratiche di valutazione degli studenti, gli insegnanti in genere riferiscono di utilizzare l'osservazione del lavoro degli studenti seguito da un feedback immediato, nonché l'applicazione di sistemi di valutazione elaborati personalmente. Tuttavia, nei Paesi esaminati sono state rilevate ampie differenze relativamente a queste e altre pratiche di valutazione.
- Le convinzioni degli insegnanti sull'insegnamento e apprendimento dipendono principalmente dalle caratteristiche individuali degli insegnanti, mentre le variabili legate all'ambiente scolastico non ne costituiscono fattori esplicativi di particolare rilievo.
- In generale, gli insegnanti utilizzano circa l'80% del loro tempo per svolgere attività effettive di insegnamento e apprendimento. Tuttavia, in più della metà dei Paesi partecipanti, circa un insegnante su quattro riferisce di perdere almeno il 30% del proprio tempo a causa delle interruzioni indesiderate delle lezioni e degli adempimenti amministrativi da soddisfare. I risultati indicano che in numerosi Paesi gli insegnanti potrebbero trarre beneficio dal ricevere un aiuto per la gestione delle interruzioni indesiderate delle lezioni.

INTRODUZIONE

Un'istruzione di qualità prevede l'uso di molteplici pratiche didattiche, il cui utilizzo da parte degli insegnanti svolge un ruolo preciso nell'apprendimento degli studenti e nella loro motivazione ad apprendere (Seidel e Shavelson, 2007). Ciò che gli insegnanti decidono di fare in classe dipende, inoltre, da molti fattori. Ad esempio, gli insegnanti spesso scelgono le pratiche pedagogiche che utilizzeranno in classe sulla base delle loro convinzioni personali sulla natura dell'insegnamento e apprendimento (Beyer e Davis, 2008; Pajares, 1992; Speer, 2008). Per di più, numerose pratiche didattiche possono essere influenzate da altri fattori, quali le caratteristiche individuali degli insegnanti (genere, discipline insegnate, livello di istruzione formale, formazione e sviluppo professionale), il clima d'istituto e il clima di classe (OECD, 2009; Richardson, 1996; Richardson et al, 1991; Shapiro e Kilbey, 1990). Un clima di classe positivo è il risultato di insegnanti che coltivano insieme ai loro studenti un ambiente sicuro, rispettoso e di supporto, che faciliti la motivazione degli studenti e il loro apprendimento. Un clima positivo all'interno della scuola è indice di una buona atmosfera e di reti sociali positive (Brophy e Buono, 1986; Loukas e Murphy, 2007; Woolfolk, 2010). Un clima positivo nelle singole classi, e nell'istituto in generale, si tradurrà in comportamenti di minor disturbo e in più tempo a disposizione per l'insegnamento e apprendimento (Guardino e Fullerton, 2010; Martella, Nelson e Marchand-Martella, 2003).

Il grado di cooperazione tra gli insegnanti, al fine di migliorare l'apprendimento degli studenti, è un altro aspetto pertinente alla loro pratica professionale. La cooperazione tra gli insegnanti è in grado di facilitare la condivisione delle risorse, tra cui, non ultimo, lo scambio di idee (Clement e Vandenberghe, 2000; Murawski e Swanson, 2001). Le pratiche professionali attuate dagli insegnanti sono anche legate ad alcuni dei fattori precedentemente identificati. Ad esempio, gli insegnanti che maggiormente usufruiscono di attività di sviluppo professionale sono più propensi a collaborare con i colleghi in attività di sostegno alla didattica e nello scambio di proposte volte al miglioramento dell'insegnamento (OECD, 2009).

La Figura 6.1 illustra un quadro di riferimento del rapporto tra pratiche didattiche, convinzioni degli insegnanti, clima d'istituto e di classe, impatto sull'apprendimento degli studenti e atteggiamenti degli insegnanti rispetto al loro lavoro. La mancanza di una direzione specifica nelle relazioni illustrate nella Figura 6.1 è indicativa della natura bidirezionale delle relazioni tra le variabili[1].

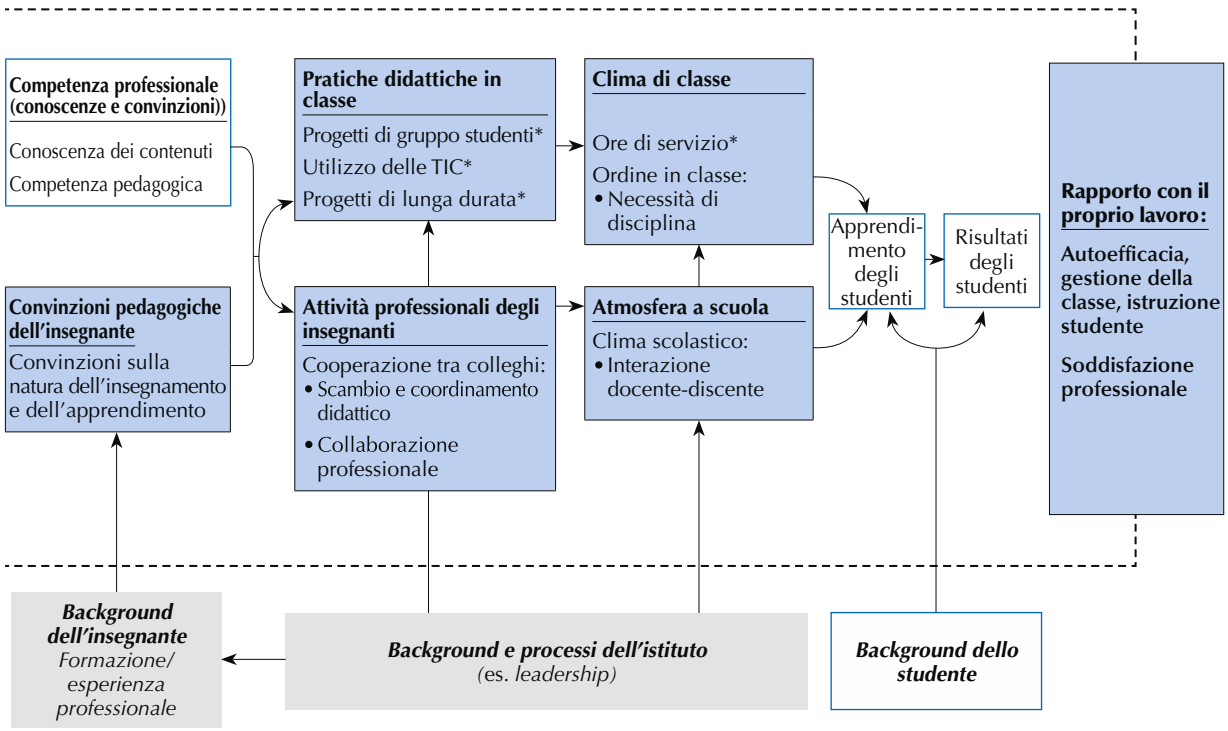


Fondamenti teorici e quadro analitico di riferimento

Uno degli obiettivi principali dell'Indagine internazionale sull'insegnamento e apprendimento (TALIS) dell'OCSE è quello di esaminare le pratiche didattiche che gli insegnanti riferiscono di utilizzare in classe e come tali pratiche siano collegate alle convinzioni personali degli insegnanti e agli ambienti in cui lavorano. Pertanto, questa sezione del Capitolo presenta un quadro di riferimento che mette in relazione pratiche didattiche, convinzioni degli insegnanti, clima di classe, clima d'istituto e atteggiamenti degli insegnanti rispetto al loro lavoro. Sebbene l'indagine TALIS non sia concepita per esplorare i risultati conseguiti dagli studenti e la loro motivazione ad apprendere, come indicato nel precedente Rapporto TALIS (OECD, 2009), il quadro fornisce una visione olistica del modo in cui i fattori che dipendono dagli insegnanti possono migliorare l'apprendimento e la motivazione degli studenti.

■ Figura 6.1 ■

Pratiche didattiche, convinzioni degli insegnanti – Quadro analitico[1]



1. I costrutti coperti dall'indagine sono riportati nei riquadri blu; le singole voci misurate sono indicate con un asterisco (*).

Poiché l'insegnamento influisce sul futuro dei giovani, in numerosi Paesi gli educatori e i *policy maker* si adoperano per individuare e supportare pratiche didattiche efficaci che migliorino l'apprendimento e il rendimento degli studenti. Alcune pratiche (o strategie) didattiche favoriscono l'efficacia dell'apprendimento in classe (Hattie, 2003; Hattie e Timperley, 2007; Marzano, 1998; Marzano, Pickering, e Pollock, 2001). Ad esempio, nell'ambito di uno studio sulle strategie di insegnamento basate sulla ricerca, Marzano, Pickering e Pollock (2001) riferiscono su pratiche didattiche efficaci per migliorare il rendimento degli studenti, che includono attività di apprendimento cooperativo, attività di sintesi e di presa d'appunti, formulazione di domande e altro. È importante rilevare la distinzione tra strategie didattiche attive e strategie didattiche passive, che differiscono per il grado di coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento. Ove l'insegnamento sia caratterizzato prevalentemente da strategie didattiche basate sulla lezione frontale – con conseguente coinvolgimento minimo da parte degli studenti – si parla di strategie didattiche passive. Per contro, laddove gli insegnanti elaborino modalità didattiche che consentono agli studenti di svolgere un ruolo centrale nel processo di apprendimento, si parla di pratiche didattiche (o strategie) attive. Nell'ambito della didattica attiva, un insegnante potrebbe richiedere agli studenti di discutere un dato argomento in gruppi di lavoro o di realizzare mappe concettuali o d'impegnarsi in attività di riflessione che richiedono approfondimenti (Adesope e Nesbit, 2013; Orlich et al., 2013). Alcuni studi sottolineano l'effetto positivo dell'utilizzo di strategie didattiche attive in classe. È, infatti,



nell'ampio uso di strategie d'apprendimento attivo, collaborativo e progettuale che si sono riscontrati i migliori risultati nell'apprendimento degli studenti (Dunlosky et al, 2013; Johnson e Johnson, 2009).

Sebbene sia indubbio che le pratiche didattiche efficaci stimolano l'apprendimento e la motivazione degli studenti, la scelta delle specifiche pratiche didattiche che gli insegnanti di fatto applicano in classe dipende da molteplici fattori rilevanti, tra cui figurano le convinzioni degli insegnanti stessi sull'insegnamento e apprendimento. Gli insegnanti, infatti, tendono a strutturare le proprie lezioni in base alle proprie convinzioni sull'efficacia dell'insegnamento e apprendimento. Tali convinzioni riguardano, ad esempio, le modalità con le quali devono svolgere il proprio lavoro, le modalità d'apprendimento dei loro studenti, nonché la maniera di strutturare le lezioni al fine di favorire il miglioramento dell'apprendimento degli studenti. Gli insegnanti che credono, ad esempio, che gli studenti apprendano meglio attraverso il lavoro di gruppo e la realizzazione di progetti possono coinvolgere maggiormente gli studenti in attività progettuali o per piccoli gruppi di lavoro. Le convinzioni degli insegnanti non in linea con comprovate teorie di insegnamento e di apprendimento possono generare pratiche didattiche inadeguate e inefficaci (Lefrançois, 2000). Pertanto, il presente capitolo è anche volto a individuare i legami tra pratiche didattiche e convinzioni degli insegnanti.

Le pratiche didattiche e le convinzioni degli insegnanti talvolta affondano le loro radici nelle esperienze personali dei docenti, forgiate da modelli culturali e da informazioni acquisite dagli insegnanti nel corso della loro formazione e attraverso il processo di socializzazione nella scuola in cui lavorano. Pertanto, il Capitolo esamina le pratiche didattiche utilizzate dagli insegnanti e come queste siano influenzate dalle loro caratteristiche individuali e dai contesti di riferimento. Sono prese in esame, inoltre, le varianze rilevate nelle risposte fornite (a livello di insegnante, scuola o Paese). Il quadro di riferimento esplora anche la relazione tra fattori quali la cooperazione tra insegnanti e la leadership scolastica. La ricerca ha dimostrato che il clima d'istituto svolge un ruolo importante nel favorire l'efficacia dell'insegnamento e apprendimento e influenza aspetti strettamente legati all'esercizio della professione dell'insegnante, quali lo stress e l'efficacia (Chong et al., 2010; Collie, Shapka e Perry, 2012; Cohen et al., 2009). Gli insegnanti sono influenzati positivamente da dirigenti scolastici che incoraggiano la collaborazione tra insegnanti, e tra essi e gli studenti e le loro famiglie, nonché con il resto del personale scolastico. Tali collaborazioni possono influenzare tutti i membri della scuola e migliorare il clima delle singole classi, nonché dell'intero istituto.

Le classi hanno caratteristiche distintive che influenzano l'apprendimento degli studenti che le compongono. È frequente che gli insegnanti debbano adoperarsi per individuare la maniera migliore per gestire le classi, per promuovere l'apprendimento e per ridurre al minimo i comportamenti di disturbo durante le lezioni. Con "gestione della classe" si intendono tutte le azioni che gli insegnanti adottano al fine di organizzare la didattica e i gruppi-classe in maniera efficace in modo da facilitare l'apprendimento degli studenti (Emmer e Evertson 2009; Evertson e Emmer, 2009; Evertson e Weinstein, 2006; Moore, 2014; Woolfolk 2010). Woolfolk (2010) suggerisce tre esiti positivi di una gestione efficace delle classi. Quando le classi sono gestite in modo efficace e sono relativamente esenti da comportamenti di disturbo, gli studenti apprendono di più, hanno a disposizione più tempo da dedicare ai compiti loro affidati e sviluppano una migliore capacità di autoregolarsi o di gestire il proprio apprendimento. Nel complesso tali risultati positivi della gestione efficace della classe si traducono per gli studenti in più alti livelli di rendimento scolastico. Il quadro di riferimento in questo capitolo esplora, inoltre, alcuni fattori a livello di classe e analizza, ad esempio, come gli insegnanti distribuiscono il loro tempo in classe tra le attività didattiche, le attività amministrative e il mantenimento dell'ordine, così come il clima disciplinare in classe.

L'analisi del rendimento scolastico e dell'apprendimento dello studente non rientra nel campo d'indagine di TALIS. Tuttavia, il quadro di riferimento rileva come i fattori menzionati precedentemente possono generare un migliore apprendimento e rendimento scolastico degli studenti. Sebbene il Capitolo non si occupi degli atteggiamenti degli insegnanti rispetto alla loro occupazione, il quadro fornito illustra anche come tutti i fattori descritti possono generare, tra gli insegnanti, una maggiore percezione di autoefficacia e di soddisfazione professionale. Secondo Bandura (1990), il senso di autoefficacia è influenzato dall'interazione tra cognizione, comportamento e ambiente. Pertanto, la teoria cognitiva sociale prevede che il comportamento di un insegnante si formi attraverso l'interazione tra le sue convinzioni personali, i suoi comportamenti metodologici e l'ambiente-classe in cui insegna (Bandura, 1989). Infatti, Klassen e Chiu (2010) sostengono che gli insegnanti si sentono impegnati in modo continuo nei confronti della loro professione quando percepiscono un elevato senso di autoefficacia, essendo fiduciosi nelle loro capacità di applicare strategie adeguate per l'apprendimento. (Si veda il Capitolo 7 per un'analisi di tali atteggiamenti relativi alla professione di insegnante).

Le relazioni tra le pratiche didattiche impiegate dagli insegnanti e i fattori ad esse associati non appaiono lineari. Ad esempio, pratiche di insegnamento efficaci possono determinare cambiamenti nelle convinzioni degli insegnanti, e queste nuove convinzioni possono, a loro volta, indurre cambiamenti nelle pratiche didattiche (Pajares, 1992; Sheen



e O'Neill, 2005; Smagorinsky et al., 2004). Il Capitolo utilizza dati rappresentativi forniti dai Paesi TALIS per esplorare le relazioni esistenti tra le pratiche didattiche e i fattori precedentemente menzionati. In particolare, il capitolo mira a comprendere i profili di tali pratiche didattiche e come essi sono collegati alle caratteristiche dei singoli insegnanti (ivi inclusi formazione iniziale e sviluppo professionale) e alle loro personali convinzioni in materia di insegnamento. Il Capitolo presenta, inoltre, profili di pratiche professionali degli insegnanti (inclusa la collaborazione tra insegnanti) e come queste sono collegate alle caratteristiche individuali degli insegnanti e al clima dell'istituto in cui operano.

Guida alla lettura del Capitolo

Il Capitolo si apre con l'esame dei profili delle pratiche didattiche e professionali degli insegnanti (ivi inclusa la collaborazione tra colleghi) per poi procedere ad indagare in quale maniera le pratiche didattiche sono connesse alle convinzioni e alle caratteristiche individuali degli insegnanti (ivi inclusi formazione iniziale e sviluppo professionale), nonché alle loro convinzioni personali in materia di insegnamento e al clima di classe. Il Capitolo prosegue con l'analisi di come le pratiche professionali sono collegate alle caratteristiche personali degli insegnanti, alla leadership scolastica e al clima d'istituto. La sezione successiva esamina come gli insegnanti trascorrono il loro tempo in classe ed analizza il rapporto tra l'orario di lavoro degli insegnanti e il clima della scuola. Le analisi proposte in questo capitolo vogliono tener conto anche della proporzione in cui i fattori legati al singolo insegnante, alla singola scuola o al Paese, contribuiscono a determinare le varianze in termini di convinzioni personali degli insegnanti, la cooperazione tra loro e il clima di classe.

Pratiche didattiche utilizzate in classe

La scelta delle pratiche didattiche che gli insegnanti impiegano in classe è connessa a molteplici fattori, quali le convinzioni dei docenti in materia di insegnamento, la loro formazione e il loro sviluppo professionale, nonché le loro caratteristiche individuali (OECD, 2009; Vieluf et al., 2012). Le specifiche pratiche didattiche utilizzate dagli insegnanti possono influire in modo significativo sul grado di apprendimento degli studenti. Questa sezione fornisce una descrizione delle pratiche didattiche che i docenti coinvolti nell'indagine TALIS hanno dichiarato di utilizzare in classe.

L'indagine TALIS ha invitato gli insegnanti a individuare una classe campione nell'ambito del loro orario di cattedra e quindi a rispondere a una serie di domande relative alla frequenza con cui hanno utilizzato un certo numero di pratiche in tale classe (Tabella 6.1). Come illustrato nella Figura 6.2, delle otto metodologie didattiche esaminate, le due che, in media, gli insegnanti dei Paesi analizzati riferiscono di utilizzare più di frequente sono il riassunto dei contenuti appresi di recente dagli studenti e il controllo dei quaderni personali degli esercizi o dei compiti assegnati per casa. Nei Paesi TALIS, in media, oltre il 70% degli insegnanti dichiara di applicare frequentemente tali pratiche in tutte, o quasi tutte, le lezioni. In Islanda, tuttavia, gli insegnanti riferiscono di presentare un riassunto di contenuti appresi di recente dagli studenti molto meno frequentemente rispetto alla media (solo il 38% riferisce di farlo frequentemente o in tutte le lezioni). Allo stesso modo, in Islanda (47%), Corea (53%), Svezia (51%) e nelle Fiandre (Belgio; 53%) una percentuale di insegnanti di gran lunga inferiore rispetto alla media riferisce di controllare frequentemente o in tutte le lezioni i quaderni degli esercizi degli studenti o i compiti assegnati per casa.

In media, nei Paesi osservati, più di due terzi degli insegnanti (68%) riferiscono di far riferimento frequentemente a un problema dalla vita quotidiana per dimostrare l'utilità delle nuove conoscenze. L'uso di tale pratica può fornire agli studenti un'idea dell'importanza dell'argomento che stanno studiando e di come esso potrebbe rivelarsi utile nella loro vita. Tuttavia, meno della metà degli insegnanti in Islanda (40%), Corea (50%) e Svezia (49%) riferisce di impiegare tale pratica.

In media, oltre due terzi degli insegnanti (67%) riferiscono di lasciare lavorare frequentemente gli studenti con esercitazioni tipologicamente simili, fino a quando ritengono che ciascun studente ha compreso l'oggetto di studio. Tuttavia, meno della metà degli insegnanti in Islanda (48%), Giappone (32%) e Corea (48%) riferisce di utilizzare tale pratica.

In media, meno della metà degli insegnanti (44%) riferisce di affidare regolarmente lavori differenziati agli studenti che mostrano difficoltà di apprendimento e/o a quelli che, al contrario, progrediscono più velocemente. L'utilizzo di tale pratica sembra variare in modo evidente tra i Paesi, con soltanto il 20% degli insegnanti in Corea e nei Paesi Bassi che dichiara di utilizzarla frequentemente o in tutte le lezioni, diversamente dal 67% degli insegnanti in Norvegia e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti). Per gli insegnanti può certo essere impegnativo – ma sempre più necessario – impiegare una tale pratica che comporta anche attività supplementari di programmazione e preparazione di ogni lezione al fine di assegnare attività differenziate agli studenti a seconda del loro ritmo di apprendimento.

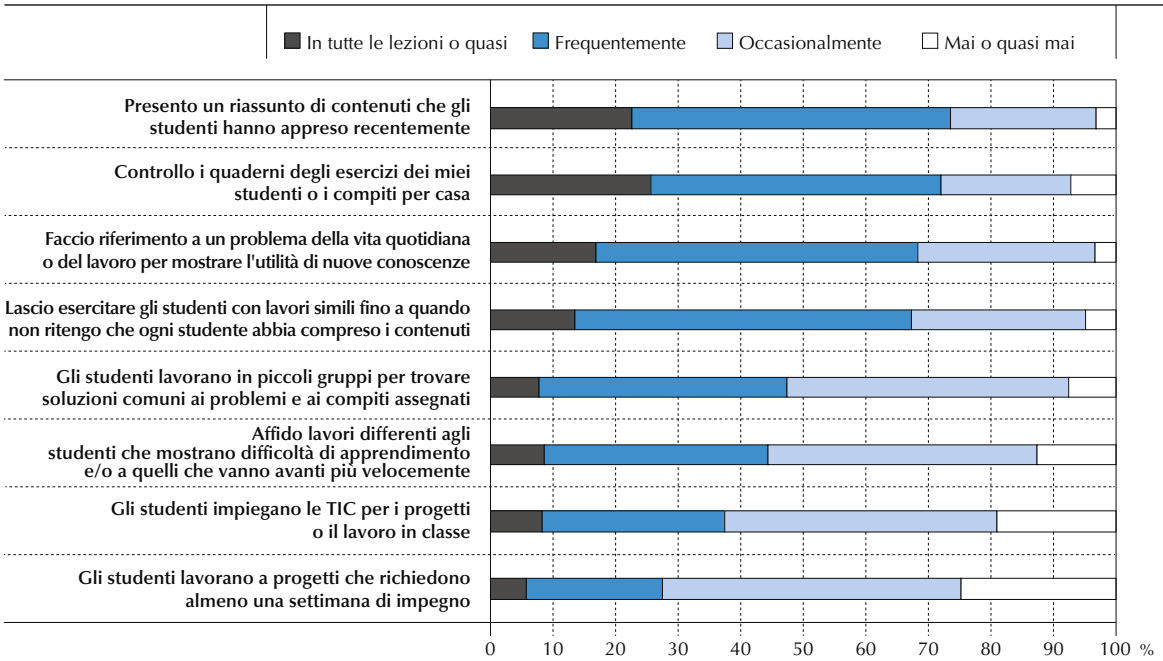
Le altre tre pratiche riportate nella Tabella 6.1 e nella Figura 6.2 sono esaminate e commentate più approfonditamente qui di seguito.



■ Figura 6.2 ■

Pratiche didattiche

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferisce di utilizzare le seguenti pratiche didattiche[1]



1. I dati si basano su quanto dichiarato dagli insegnanti e si riferiscono ad una classe (campione) da loro scelta a caso tra quelle in cui insegnano nell'ambito del loro orario lavorativo settimanale.

Le pratiche didattiche sono elencate in ordine decrescente, sulla base della percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che utilizzano le seguenti pratiche "frequentemente" o "in tutte le lezioni o quasi"

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041934

Il Riquadro 6.1 analizza le pratiche didattiche che gli insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori riferiscono di utilizzare nei Paesi i cui dati sono disponibili.

Riquadro 6.1. **Pratiche didattiche utilizzate nelle scuole primarie e secondarie superiori**

Le Tabelle 6.1.a e 6.1.b illustrano le percentuali di insegnanti di scuola primaria e secondaria superiore che impiegano alcune specifiche pratiche didattiche frequentemente o in tutte, o quasi tutte, le loro lezioni.

In media, nei Paesi che hanno partecipato alle indagini relative alle scuole primarie e secondarie inferiori, una maggiore percentuale di insegnanti delle scuole primarie (84%), rispetto agli insegnanti di scuola secondaria (72%), riferisce di controllare i quaderni degli esercizi degli studenti o i compiti a loro assegnati per casa. Una percentuale maggiore di insegnanti di scuola primaria segnala inoltre di affidare lavori differenziati agli studenti che progrediscono più velocemente o che, al contrario, hanno difficoltà di apprendimento (66%), rispetto ai loro colleghi delle scuole secondarie inferiori (44%). Tale differenza è particolarmente evidente nelle Fiandre (Belgio), dove il 74% degli insegnanti di scuola primaria dichiara di utilizzare tale pratica frequentemente o in tutte le lezioni, a fronte del 28% degli insegnanti di scuola secondaria inferiore. Nelle scuole primarie, come nelle scuole secondarie inferiori, un minor numero di insegnanti riferisce di utilizzare pratiche didattiche che frequentemente prevedono l'affidamento agli studenti di progetti che richiedono una settimana di impegno e l'impiego delle TIC. L'eccezione degna di nota è rilevata tra gli insegnanti di scuola primaria in Messico, l'84% dei quali riferisce di assegnare agli studenti progetti che richiedono più di una settimana di impegno (rispetto al 31% degli insegnanti di scuola primaria nei sei Paesi esaminati).

...



Riquadro 6.1. **Pratiche didattiche utilizzate nelle scuole primarie e secondarie superiori** (continua)

Meno diversificati appaiono i dati rilevati tra gli insegnanti delle scuole secondarie inferiori e superiori. Nei Paesi in cui sono disponibili dati per entrambi i livelli di istruzione, un numero minore di insegnanti di scuola secondaria superiore riferisce di affidare frequentemente lavori differenziati agli studenti con difficoltà d'apprendimento e a quelli che progrediscono più velocemente (35% vs 44%); e un numero maggiore di insegnanti di scuola secondaria superiore, rispetto agli insegnanti di scuola secondaria inferiore, riferisce che gli studenti utilizzano frequentemente le TIC (57% vs 37%).

Questo capitolo si concentra sulle tre pratiche rimanenti: coinvolgimento degli studenti in piccoli gruppi di lavoro, progetti che richiedono più di una settimana di impegno e progetti che richiedono agli studenti di utilizzare le TIC. Come discusso in precedenza, la letteratura di riferimento ci suggerisce che tali pratiche possono essere concepite come pratiche attive. La scelta di impiegare tali pratiche di insegnamento non garantisce che siano sempre efficaci per l'apprendimento. Come per altre strategie di insegnamento, la loro efficacia dipende in gran parte dal modo in cui sono attuate in classe (Chang e Lee, 2010; Johnson e Johnson, 2009; Parsons, Dodman e Burrowbridge, 2013; Prince, 2004; Schmidt et al., 2009). Il Riquadro 6.2 fornisce maggiori dettagli sulle motivazioni che sono alla base della scelta di usare tali tre pratiche didattiche in classe.

Riquadro 6.2. **Analisi delle voci relative alle pratiche didattiche attive riportate nell'indagine TALIS**

L'indagine TALIS ha invitato gli insegnanti a indicare la frequenza con cui utilizzano otto pratiche didattiche nel corso dell'anno scolastico in una classe campione da loro prescelta. L'analisi degli *item* riportati nel questionario ha rivelato che i valori di discriminazione più grandi degli *item* riguardavano tre delle otto pratiche elencate. Ciò suggerisce che proprio tali voci, rispetto alle altre riportate nel Questionario TALIS, possono essere più rivelatrici delle convinzioni degli insegnanti intervistati. Inoltre, la letteratura di riferimento sulle pratiche didattiche precedentemente menzionate in questo capitolo corrobora la selezione di tali voci per rappresentare le pratiche didattiche attive. Le tre voci sono: (a) gli studenti lavorano su progetti che richiedono almeno una settimana di impegno; (b) gli studenti usano le TIC per i progetti o per il lavoro in classe; (c) gli studenti lavorano in piccoli gruppi per trovare una soluzione congiunta a un problema o a un compito a loro assegnato. Tali pratiche stimolano le competenze richieste agli studenti per conseguire il successo scolastico in generale e, ancor di più, nel corso di studi post-secondari e sul posto di lavoro. Per ulteriori informazioni sull'interpretazione dei risultati di regressione logistica, si vedano il Riquadro 2.5 nel Capitolo 2 e l'Allegato B, che fornisce ulteriori informazioni sulle analisi effettuate in questo capitolo.

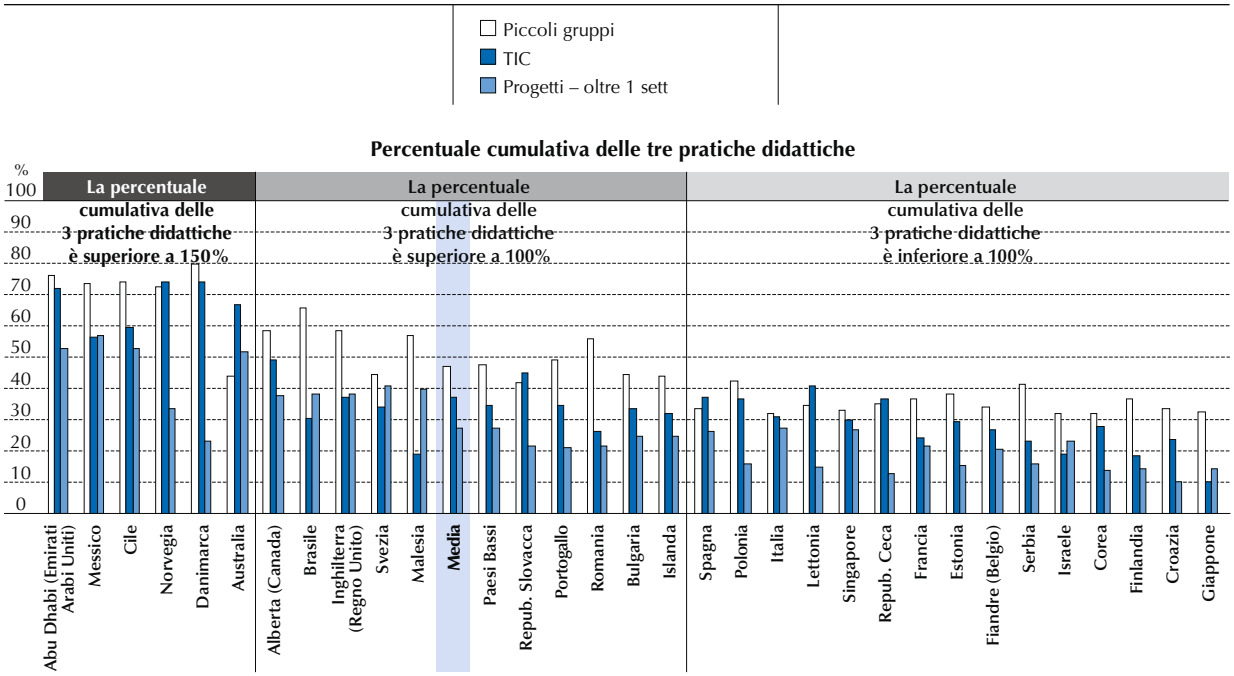
La Figura 6.3 illustra le percentuali di insegnanti che, in ciascuno dei Paesi esaminati, riferiscono di utilizzare pratiche didattiche attive frequentemente o in tutte le loro lezioni (si veda anche la Tabella 6.1). Come mostra la Figura 6.3, nella maggior parte dei Paesi esaminati, gli insegnanti intervistati riferiscono un maggiore utilizzo di pratiche didattiche che implicano l'organizzazione del lavoro degli studenti in piccoli gruppi rispetto alle pratiche basate sull'utilizzo delle TIC o alla realizzazione di progetti che richiedono oltre una settimana di impegno. Circa la metà (47%) degli insegnanti riferisce, in media, di utilizzare frequentemente pratiche che implicano l'organizzazione del lavoro in piccoli gruppi di studenti. Al contrario, poco più di un terzo degli insegnanti (37%), in media, riferisce di utilizzare frequentemente pratiche didattiche che implicano l'utilizzo delle TIC, e poco più di un quarto (27%) riferisce di utilizzare pratiche che prevedono progetti che impegnano gli studenti per almeno una settimana. In Australia, Cile, Danimarca, Messico, Norvegia e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), più della metà degli insegnanti riferisce di utilizzare frequentemente almeno due delle suddette pratiche didattiche attive. Il Riquadro 6.3 fornisce un esempio del sostegno fornito dalle autorità pubbliche a programmi dedicati al miglioramento delle pratiche didattiche in classe basate sull'utilizzo delle TIC.



■ Figura 6.3 ■

Pratiche didattiche, per Paese

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferiscono di utilizzare le seguenti pratiche didattiche "frequentemente" o "in tutte le lezioni o quasi"[1]



1. I dati si basano su quanto dichiarato dagli insegnanti e si riferiscono ad una classe campione da loro scelta a caso tra quelle in cui insegnano nell'ambito del loro orario di cattedra.

I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla percentuale complessiva di insegnanti che utilizzano le tre pratiche didattiche "frequentemente" o "in tutte le lezioni o quasi".

Fonte: OECD, TALIS 2013 Database, Table 6.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041953

Riquadro 6.3. Portogallo: il sostegno delle autorità pubbliche all'utilizzo delle TIC in classe a livello di sistema

Dal 2007 al 2011, il Portogallo ha effettuato investimenti significativi nel settore delle tecnologie per l'educazione, dotando le scuole di laboratori informatici, LIM, reti wireless e connessioni in fibra ottica a banda larga. L'investimento ha rappresentato una priorità assoluta per il governo nell'ambito del suo "Piano Tecnologico", che ha anche fornito computer portatili per oltre 1,5 milioni di studenti e insegnanti delle scuole primarie e secondarie, attraverso i ben noti programmi "Magellan" ed "e-escola". Questo accesso senza precedenti alle tecnologie ha stimolato molteplici pratiche didattiche innovative in molte classi nell'intero Paese, creando nuove opportunità per l'utilizzo e l'accesso alle tecnologie, in particolare per gli studenti provenienti da contesti familiari a basso reddito. Nella fase post attuativa è stato osservato che l'ulteriore adozione di tali pratiche innovative sarebbe stata agevolata da un maggiore sviluppo professionale degli insegnanti e dallo scambio di buone pratiche.

Sebbene il governo non finanzi più tali iniziative, le innovazioni introdotte in classe rimangono, e il Paese ha constatato un'evoluzione negli esiti degli studenti coinvolti, in particolare, nel Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) 2009. Gli studenti del Portogallo, infatti, (sulla base di quanto riferito dagli studenti stessi) sono stati classificati al primo posto in termini di livello di sicurezza di sé nell'esecuzione di attività che implicano un utilizzo avanzato delle TIC, nonché in altre competenze relative alle TIC, quali ad esempio la creazione di presentazioni multimediali (OECD, 2010).

Fonte: Governo portoghese, 2014.



Come si spiega la varianza rilevata nelle pratiche didattiche?

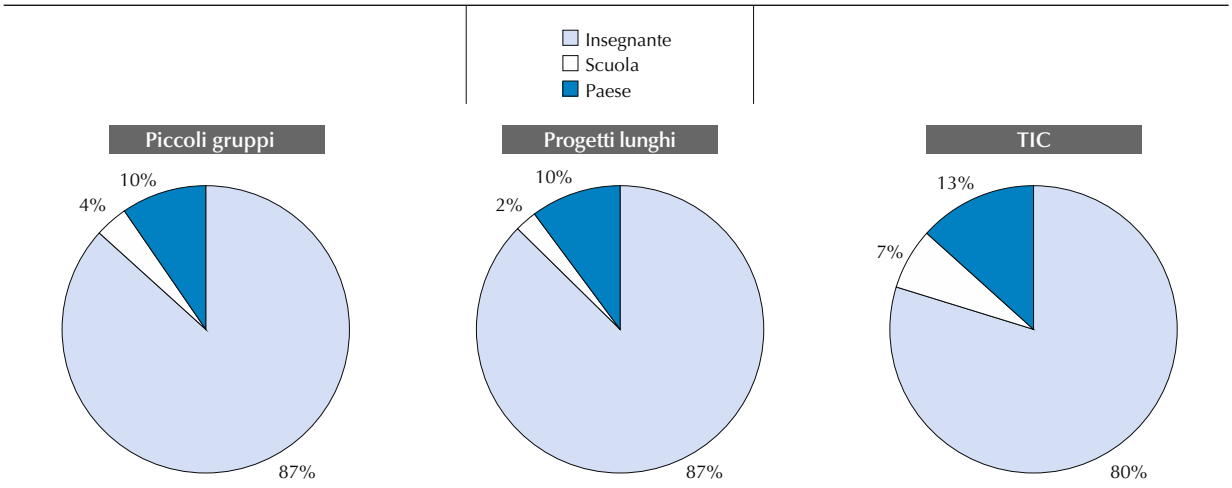
Le analisi riportate in questa sezione esaminano la misura in cui la varianza rilevata nelle pratiche didattiche impiegate dagli insegnanti si può spiegare a livello di Paese, scuola o insegnante. In altre parole, ci si chiede se la variazione rilevata nell'utilizzo di tali pratiche sia riconducibile maggiormente a fattori legati al Paese esaminato, alla scuola in cui gli insegnanti lavorano (ad esempio, la cultura o la composizione del corpo docente della scuola) o alle caratteristiche del singolo insegnante. Individuare l'origine delle variazioni rilevate aiuta a comprendere quali variabili (ad esempio il clima d'istituto o il comportamento del singolo insegnante) possono spiegare la scelta delle specifiche pratiche didattiche ed individuare, anche, dove occorrerebbe intervenire per modificare tali pratiche[2].

La Figura 6.4 illustra la varianza, rilevata al livello di Paese, singola scuola o singolo insegnante, per le pratiche didattiche che prevedono l'organizzazione degli studenti in piccoli gruppi di lavoro, la realizzazione di progetti che richiedono più di una settimana di impegno e l'utilizzo delle TIC in classe. La Figura 6.4 illustra in quale misura la variazione rilevata nelle risposte fornite dagli insegnanti in merito alle varie pratiche didattiche si può ricondurre a ciascun livello del campione esaminato. Le cifre indicano se le differenze nelle risposte siano per lo più dovute a fattori legati al singolo insegnante, alla scuola o al Paese. La conclusione tratta è la medesima per le tre pratiche didattiche: la varianza complessiva rilevata nelle risposte degli insegnanti deriva prevalentemente da differenze esistenti tra i singoli insegnanti. La varianza attribuibile alle differenze a livello di scuola e di Paese è, invece, minima. Pertanto, gli sforzi volti al cambiamento delle pratiche didattiche hanno maggiori probabilità di esercitare un effetto concreto ove siano indirizzati ai singoli insegnanti. Le componenti della varianza rilevata per le restanti cinque pratiche didattiche esaminate nell'indagine TALIS sono simili, nella loro articolazione, alle tre pratiche su cui si concentra il presente capitolo.

■ Figura 6.4 ■

Distribuzione della varianza – Piccoli gruppi, progetti, TIC

Distribuzione della varianza nelle scuole secondarie inferiori tra i tre livelli, per Paese, scuola e insegnante



Fonte: OECD, Database TALIS 2013

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041972

È interessante rilevare che l'impiego di pratiche didattiche che comportano l'utilizzo di TIC sembra essere, rispetto agli altri due tipi di pratiche esaminate, in buona parte dipendente da fattori legati alla singola scuola, verosimilmente perché la disponibilità delle TIC richiede un cospicuo impegno finanziario da parte dell'istituto scolastico. La variabilità nell'utilizzo (riferito dagli insegnanti) di pratiche didattiche che coinvolgono piccoli gruppi di lavoro e progetti che richiedono più di una settimana di impegno sembra essere spiegata quasi esclusivamente da fattori legati al singolo insegnante. Al contrario, fino a un quinto della variabilità nell'utilizzo delle TIC dipende da fattori collegati al singolo istituto (7%) e al Paese (13%). Pertanto, in generale, sebbene la scelta delle specifiche pratiche didattiche utilizzate in classe tenda a essere prevalentemente legata al singolo insegnante, per ciò che concerne l'utilizzo di pratiche didattiche che richiedono maggiori risorse (quali, ad esempio, l'utilizzo delle TIC), i fattori strettamente legati alla scuola o al Paese tendono a giocare un ruolo leggermente più importante.



Tali risultati sono coerenti con quanto emerso nel Rapporto TALIS 2008, dove si concludeva che la variabilità nelle pratiche didattiche che gli insegnanti riferivano di utilizzare in classe era prevalentemente spiegata a livello di singolo insegnante. L'analisi dei fattori collegati alla singola scuola, che determinano le differenze rilevate tra le varie scuole esaminate, sarà contemplata nelle successive pubblicazioni TALIS, che utilizzeranno i dati rilevati dall'indagine PISA 2012 a livello di singola scuola.

Considerata l'importanza che le caratteristiche specifiche del singolo insegnante rivestono nella selezione delle pratiche didattiche utilizzate in classe, la sezione seguente esamina le relazioni tra pratiche didattiche attive e caratteristiche degli insegnanti che le utilizzano, nonché il loro sviluppo professionale e il clima di classe. Il Riquadro 6.2 fornisce dettagli sulle componenti delle specifiche pratiche didattiche esaminate e sulle analisi svolte.

Caratteristiche degli insegnanti

La sezione esamina le possibili relazioni tra ciascuna delle tre pratiche didattiche e le caratteristiche degli insegnanti che scelgono di utilizzarle in classe, quali: genere, discipline insegnate, anni di esperienza, livello di istruzione e percezione di essere adeguatamente preparati nei contenuti delle discipline insegnate, nonché competenza pedagogica e pratica didattica in tali discipline.

In alcuni Paesi, il genere degli insegnanti sembra essere correlato alla probabilità che essi riferiscano di utilizzare tali pratiche frequentemente, a parità di altre condizioni (Tabelle 6.2-6.4). In 14 Paesi, le insegnanti hanno maggiori probabilità, rispetto ai colleghi uomini, di riferire l'utilizzo frequente di pratiche didattiche che implicano l'organizzazione del lavoro in piccoli gruppi di studenti (Tabella 6.2). Parimenti, in 9 Paesi esaminati le insegnanti si dichiarano più propense ad utilizzare frequentemente pratiche didattiche che implicano la realizzazione di progetti che richiedono almeno una settimana di impegno. L'opposto si rileva, invece, nelle Fiandre (Belgio) (Tabella 6.3). Infine, gli insegnanti maschi hanno maggiori probabilità di riferire l'utilizzo frequente delle TIC in quattro Paesi (Finlandia, Francia, Giappone e Corea), mentre le insegnanti tendono maggiormente ad utilizzare tale pratica didattica in tre Paesi (Brasile, Bulgaria e Messico) (Tabella 6.4).

I dati TALIS sembrano indicare una relazione tra le specifiche discipline insegnate dai docenti e le pratiche didattiche da loro utilizzate in classe. Pur con alcune eccezioni, un numero inferiore di docenti che insegnano materie umanistiche, matematica e scienze, tende a riferire (rispetto ai docenti che insegnano altre discipline) l'utilizzo di pratiche didattiche che implicano l'organizzazione del lavoro in piccoli gruppi di studenti. Sebbene in sette Paesi gli insegnanti di discipline umanistiche siano più propensi a riferire l'utilizzo frequente di tali pratiche didattiche, la loro percentuale è, invece, inferiore in altri dieci Paesi. In soli due Paesi (Islanda e Abu Dhabi [Emirati Arabi Uniti]), gli insegnanti di matematica e scienze riferiscono di utilizzare più frequentemente pratiche didattiche che coinvolgono l'organizzazione del lavoro in piccoli gruppi di studenti, mentre in altri 15 Paesi gli insegnanti sono, in realtà, meno propensi a farlo (Tabella 6.2)[3].

Come accennato, un numero minore di insegnanti riferisce, in media, di ricorrere frequentemente all'impiego di pratiche didattiche che implicano la realizzazione di progetti che richiedono oltre una settimana di impegno, rispetto all'utilizzo di altri tipi di pratiche didattiche (Tabella 6.1). In tutti i Paesi esaminati, gli insegnanti di matematica e scienze tendono a riferire un minor utilizzo (rispetto ai docenti di altre discipline) di pratiche didattiche che implicano la realizzazione di progetti che richiedono almeno una settimana di impegno (Tabella 6.3). Così come, nella maggior parte dei Paesi, gli insegnanti di materie umanistiche tendono a riferire un minor utilizzo di tali pratiche rispetto ai docenti che insegnano altre discipline. Considerata la scarsa propensione all'utilizzo di tali pratiche didattiche rilevata tra gli insegnanti di matematica, scienze e materie umanistiche (rispetto ad altre discipline), un'analisi più approfondita potrebbe rivelarsi utile per esaminare i fattori "duttili" all'interno di ciascuna disciplina di insegnamento a cui è associato l'utilizzo di tali pratiche. Ad esempio, potrebbero esserci fattori strettamente connessi all'insegnamento della matematica (non presenti in altri tipi di discipline, quali le materie umanistiche) che ostacolano l'utilizzo di tali tecniche didattiche. Ulteriori analisi delle tre pratiche didattiche e delle relative variabili legate alla singola classe o scuola nell'ambito dell'insegnamento della matematica, nonché delle materie scientifiche e umanistiche, fornirebbero un quadro più chiaro del loro utilizzo.

L'uso frequente delle TIC in classe, inoltre, non sembra riguardare le lezioni di matematica e scienze. Soltanto in Danimarca e Norvegia è più probabile che gli insegnanti di matematica e/o scienze riferiscano l'impiego di pratiche didattiche che coinvolgono l'uso delle TIC, rispetto ai colleghi di altre discipline. In altri 19 Paesi è significativamente meno probabile che gli insegnanti di matematica e scienze riferiscano un utilizzo frequente delle TIC nelle loro pratiche didattiche. In alcuni Paesi, gli insegnanti di materie umanistiche tendono più di altri insegnanti a riferire di far utilizzare frequentemente le TIC dai loro studenti (Australia, Danimarca, Islanda, Norvegia, Svezia e Alberta [Canada]), diversamente da quanto rilevato in altri 14 Paesi (Tabella 6.4).



Gli anni di esperienza degli insegnanti non sembrano essere collegati alla probabilità che essi riferiscano l'utilizzo di tali pratiche didattiche. Risultati significativi (sebbene modesti e incoerenti) sono stati rilevati solo in un numero esiguo di Paesi.

Soltanto in pochissimi Paesi si riscontra una relazione tra il livello più elevato di istruzione formale degli insegnanti e la loro propensione all'uso frequente delle tre pratiche didattiche, sebbene la relazione rilevata sia discordante tra i Paesi. Ad esempio, nella Repubblica Ceca gli insegnanti con livelli più elevati di istruzione formale (pari o superiore al livello ISCED 5A) hanno circa il 40% in meno di probabilità di riferire l'utilizzo frequente di pratiche didattiche che comportano l'organizzazione degli studenti in piccoli gruppi di lavoro, e circa il 28% in meno di probabilità di riferire l'utilizzo delle TIC rispetto agli insegnanti con livelli di istruzione inferiori. Al contrario, in Cile gli insegnanti con livelli di istruzione formale più elevati hanno il 53% di probabilità in più di riferire l'utilizzo frequente delle TIC, e in Messico il 65% di probabilità in più di riferire l'utilizzo frequente di pratiche che coinvolgono l'organizzazione degli studenti in piccoli gruppi di lavoro. L'assenza di concordanza tra le relazioni impedisce di trarre deduzioni rilevanti nei Paesi coinvolti. Ricerche future, condotte specificamente nell'ambito dell'indagine TALIS, potrebbero approfondire l'analisi della relazione esistente tra il livello di istruzione formale degli insegnanti e il loro utilizzo di determinate pratiche didattiche in classe.

Infine, le analisi hanno esaminato i nessi esistenti tra le pratiche didattiche che gli insegnanti riferiscono di utilizzare in classe e la misura in cui si sentono adeguatamente preparati nelle specifiche discipline che insegnano, nonché nelle competenze pedagogiche e nelle pratiche didattiche usate in classe. Di queste tre relazioni, la percezione degli insegnanti circa le proprie competenze pedagogiche sembra essere la più collegata all'utilizzo frequente di pratiche didattiche che coinvolgono l'organizzazione del lavoro in piccoli gruppi di studenti (Tabelle 6.2 e 6.4). Al contrario, la percezione che gli insegnanti dichiarano di avere della propria preparazione nei contenuti delle discipline insegnate non appare strettamente collegata all'uso frequente che gli insegnanti riferiscono di fare di tali pratiche didattiche in classe. Infine, soltanto in un numero esiguo di Paesi si rilevano relazioni positive tra la sensazione di essere adeguatamente preparati per la didattica in classe e l'utilizzo frequente, riferito dagli insegnanti, delle tre pratiche didattiche. In Giappone, Corea e Singapore, gli insegnanti che si sentono maggiormente preparati per la didattica in classe hanno maggiori probabilità (46%-64%) di riferire l'utilizzo frequente di pratiche didattiche che implicano l'organizzazione del lavoro in classe in piccoli gruppi di studenti (Tabella 6.2). Inoltre, a Singapore, in Spagna e Inghilterra (Regno Unito), gli insegnanti che si percepiscono come maggiormente preparati nella didattica in classe hanno più probabilità di riferire l'utilizzo frequente di pratiche didattiche che implicano la realizzazione di progetti che richiedono agli studenti più di una settimana di impegno (Tabella 6.3). Infine, in Croazia, Repubblica Ceca, Corea, Spagna e Inghilterra (Regno Unito), sono state osservate relazioni positive rispetto all'utilizzo frequente delle TIC riferito dagli insegnanti (Tabella 6.4). In tali Paesi, migliorare la percezione che gli insegnanti hanno di essere adeguatamente preparati per la didattica in classe può contribuire a promuovere l'utilizzo frequente di molteplici forme di pratiche didattiche. L'osservazione delle lezioni in classe tra colleghi, l'attività di compresenza in classe, nonché l'opportunità di fruire di tutor/mentori con cui riflettere sulle proprie pratiche didattiche, potrebbero costituire modalità di sostegno che le scuole e i Paesi possono offrire agli insegnanti per favorire lo sviluppo del senso di autoefficacia rispetto alla loro pratica didattica.

Per i docenti, il fattore maggiormente associato all'utilizzo di pratiche didattiche attive è la specifica disciplina insegnata. In tutti i Paesi esaminati è stata rilevata una sistematica concordanza tra l'insegnamento della matematica o di materie umanistiche e l'utilizzo di pratiche didattiche che implicano la realizzazione di progetti che richiedono un impegno prolungato. Inoltre, anche il genere dell'insegnante può influenzare tale relazione, ma soltanto in una minoranza di Paesi. Ciò che appare chiaro è che l'utilizzo di pratiche didattiche attive è fortemente correlato alla disciplina insegnata e alla relativa compatibilità con l'utilizzo di strategie di apprendimento attivo. La fiducia che gli insegnanti dichiarano di avere nella propria competenza pedagogica nell'ambito della disciplina insegnata tende ad essere più rilevante della preparazione nei contenuti insegnati o nelle pratiche didattiche in classe. Futuri lavori di ricerca potrebbero esaminare tali istanze allo scopo di individuare quale tipo di formazione specifica ricevano gli insegnanti ed incoraggiarne i sentimenti di autoefficacia e l'impiego di tali pratiche didattiche.

Sviluppo professionale

Le attività di sviluppo professionale degli insegnanti esaminate nell'indagine TALIS includono la partecipazione a laboratori, conferenze, attività di osservazione in classe, programmi di qualificazione, reti di insegnanti (*networking*), collaborazione e tutoraggio/mentoring (si veda il Capitolo 4). I dati TALIS indicano che, in numerosi Paesi, gli insegnanti che hanno partecipato ad attività di sviluppo professionale sono maggiormente propensi all'utilizzo frequente dei tre tipi di pratiche didattiche qui considerate: organizzazione del lavoro in piccoli gruppi di studenti; realizzazione di progetti che richiedono più di una settimana di impegno; utilizzo delle TIC (Tabelle 6.5, 6.6 e 6.7).



Come illustra la Figura 6.5, nei vari Paesi esaminati la relazione più consistente risulta quella tra la partecipazione a ricerche individuali o di gruppo su un argomento di interesse didattico e l'applicazione di pratiche didattiche incentrate sulla realizzazione di progetti che richiedono almeno una settimana di impegno, nonché di pratiche che implicano l'utilizzo delle TIC. La partecipazione a una rete di insegnanti sembra essere rilevante per lo più per l'utilizzo frequente di pratiche didattiche che implicano l'organizzazione degli studenti in piccoli gruppi di lavoro e progetti che prevedono l'utilizzo delle TIC (relazioni significative individuate, rispettivamente, in 12 e 11 Paesi). In un numero inferiore (compreso tra 5 e 7) di Paesi si riscontrano relazioni significative tra la partecipazione ad iniziative di tutoraggio/mentoring o di osservazione tra pari, da un lato, e l'utilizzo frequente dei tre i tipi di pratiche attive, dall'altro.

Nei Paesi in cui sono state riscontrate relazioni significative, gli insegnanti che hanno partecipato a tali attività di sviluppo hanno fino al doppio delle probabilità di riferire l'utilizzo delle tre pratiche didattiche rispetto ai colleghi che non hanno intrapreso le medesime attività. Quanto alle attività di ricerca individuale o di gruppo su argomenti di interesse, si riscontrano associazioni positive nella maggior parte dei Paesi, ma soprattutto in Norvegia, dove gli insegnanti che hanno preso parte a tale attività avevano maggiori probabilità di riferire un utilizzo frequente delle tre pratiche sopramenzionate rispetto agli insegnanti che non utilizzano tali attività di ricerca. Tali insegnanti avevano il 77% di probabilità in più di riferire l'utilizzo frequente di pratiche didattiche basate sull'organizzazione degli studenti in piccoli gruppi di lavoro e sulla realizzazione di progetti che richiedevano più di una settimana di impegno, nonché circa il doppio della probabilità di riferire l'applicazione frequente di pratiche basate sull'utilizzo delle TIC. In Finlandia, gli insegnanti che hanno partecipato a ricerche individuali o di gruppo hanno circa il doppio delle probabilità di riferire l'impiego di pratiche didattiche che coinvolgono l'organizzazione di piccoli gruppi di lavoro e l'utilizzo delle TIC.

In diversi Paesi, la partecipazione a reti di insegnanti è collegata anche a maggiori probabilità di riferire l'utilizzo frequente delle tre pratiche didattiche in questione. Allo stesso modo, basandosi su quanto riferiscono gli insegnanti di alcuni Paesi, anche la partecipazione a visite di osservazione in altre scuole presenta una relazione positiva con l'utilizzo frequente delle tre pratiche didattiche (Tabelle 6.5-6.7). Forse non sorprende che gli insegnanti che hanno partecipato ad attività di sviluppo professionale siano anche più propensi a riferire di utilizzare frequentemente le tre pratiche didattiche qui considerate (organizzazione di piccoli gruppi di lavoro; progetti che richiedono più di una settimana di impegno; utilizzo delle TIC).

■ Figura 6.5 ■

Relazioni tra pratiche didattiche e attività di sviluppo professionale

Numero di Paesi in cui si riscontra una significativa relazione positiva tra l'utilizzo *delle seguenti pratiche didattiche* e *la partecipazione alle seguenti attività di sviluppo professionale da parte degli insegnanti di* scuola secondaria inferiore, sulla base di quanto riferito dai docenti stessi

	Organizzazione di piccoli gruppi di lavoro	Progetti che richiedono almeno una settimana di impegno	Utilizzo delle TIC
Partecipazione ad attività di una rete di insegnanti che ha come obiettivo specifico lo sviluppo professionale	12	6	11
Ricerche individuali o di gruppo su un argomento di interesse professionale	10	16	17
Tutoraggio/Mentoring e/o osservazione/affiancamento tra pari	7	7	5

L'intensità delle sfumature del colore delle celle varia a seconda del numero di Paesi in cui si rileva una significativa relazione positiva tra l'utilizzo delle pratiche didattiche e le attività di sviluppo professionale intraprese dagli insegnanti. Le tonalità più scure indicano un maggior numero di Paesi in cui si rileva una significativa relazione positiva.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabelle 6.5, 6.6 e 6.7

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933041991

È probabile che la partecipazione a visite di osservazione presso altre scuole dia opportunità agli insegnanti di apprezzare altre maniere di utilizzare le medesime strategie di insegnamento, arricchendoli di nuove idee su come farne uso nelle loro classi. In effetti, sono numerosi i Paesi in cui lo sviluppo professionale degli insegnanti è basato, per l'appunto, sull'utilizzo efficace di tali pratiche didattiche. Si rileva, inoltre, un interesse crescente nel rendere le competenze in materia di TIC un requisito richiesto a molti insegnanti (Dexter e Riedel, 2003; Phelps e Graham, 2004).

Il contesto della classe

In sede di analisi dell'uso che gli insegnanti fanno di specifiche pratiche didattiche, il clima in classe riveste un ruolo importante, in quanto può anche influenzare la scelta degli insegnanti rispetto alle specifiche pratiche



didattiche. Diversi fattori relativi al contesto sono stati qui esaminati in relazione alle tre pratiche didattiche selezionate. Fattori quali la dimensione delle classi, la percentuale di studenti in classe con lingua madre differente dalla lingua di istruzione, la percentuale di studenti con scarso rendimento scolastico e/o di studenti dotati, la percentuale di studenti con bisogni speciali di apprendimento e la disciplina in classe (ad esempio, i tempi di attesa degli insegnanti prima che gli studenti stiano in silenzio), ecc., sono stati inclusi nell'analisi per esaminarne la relazione con le specifiche pratiche didattiche che gli insegnanti riferiscono di utilizzare in classe (Riquadro 6.4). Si noti che i dati a livello di classe (ivi inclusi quelli relativi alle pratiche didattiche che gli insegnanti riferiscono di utilizzare) riguardano una classe campione selezionata dagli insegnanti stessi (i risultati di tali analisi sono riportati nelle Tabelle 6.8-6.10).

Riquadro 6.4. **Come è descritto il clima di classe nell'indagine TALIS**

Il Questionario TALIS rivolge dei quesiti agli insegnanti sulle caratteristiche specifiche di una classe campione, scelta a caso dagli stessi insegnanti tra quelle in cui insegnano. I dettagli raccolti riguardano la dimensione della classe, la composizione studentesca (numero di studenti la cui lingua madre è diversa da quella di istruzione; presenza di studenti con scarso rendimento scolastico o di studenti dotati; presenza di studenti con bisogni speciali di apprendimento, con problemi comportamentali o con status socio-economico svantaggiato (SES); disciplina in classe).

Per valutare la disciplina in classe, l'indagine TALIS ha invitato gli insegnanti ad indicare in quale misura fossero d'accordo o in disaccordo (su una scala da 1 a 4, che va dal "Molto in disaccordo" a "Molto d'accordo") con le seguenti affermazioni sulla classe campione:

- Quando inizia la lezione, devo aspettare molto tempo prima che gli studenti stiano in silenzio.
- Gli studenti di questa classe si impegnano a creare un'atmosfera piacevole per l'apprendimento.
- Perdo molto tempo perché gli studenti interrompono la lezione.
- C'è molto chiasso in classe.

Si veda l'Allegato B per ulteriori informazioni sulla costruzione di questo indice complesso.

Dei fattori esaminati nei vari Paesi, la disciplina in classe era maggiormente associata alla probabilità di riferire l'utilizzo frequente delle tre pratiche didattiche nei Paesi (Tabelle 6.8, 6.9 e 6.10). In quasi tutti i Paesi, gli insegnanti che hanno riferito un clima di classe più favorevole tendevano altresì a riferire maggiormente l'impiego frequente di pratiche didattiche che comportano l'organizzazione di piccoli gruppi di lavoro e utilizzo delle TIC. La concordanza con l'uso dichiarato di pratiche didattiche che implicano la realizzazione di progetti che richiedono oltre una settimana di impegno, invece è, stata riscontrata in un minor numero di Paesi. Tale minore concordanza potrebbe dipendere dal fatto che i progetti più lunghi richiedono lavoro al di fuori della classe, pertanto è probabile che l'utilizzo di tale pratica da parte degli insegnanti risenta meno del contesto di classe. Non a caso, assicurare la disciplina degli studenti e mantenere l'ordine in classe sono connessi alla possibilità di utilizzare pratiche didattiche che coinvolgono l'organizzazione del lavoro in piccoli gruppi di studenti e l'uso delle TIC. Quando gli studenti sono attivamente impegnati, diminuiscono le occasioni di distrazione in classe e di indisciplina. Le pratiche didattiche che coinvolgono l'organizzazione di piccoli gruppi di lavoro, l'apprendimento legato alla realizzazione di progetti, opportunità pratiche di apprendimento diretto o di tipo esperienziale mantengono gli studenti impegnati, e possono certamente favorire un clima di classe positivo. La tecnologia, se utilizzata in maniera efficace, può altresì promuovere l'apprendimento esperienziale e mantenere gli studenti impegnati in classe.

Interessanti collegamenti emergono allorché si esaminano le relazioni tra le caratteristiche degli studenti in una classe (ad esempio, le percentuali di studenti con scarsi risultati scolastici o di studenti con bisogni speciali di apprendimento)[4] e l'utilizzo delle tre pratiche didattiche qui considerate. In un certo numero di Paesi, gli insegnanti che hanno segnalato la presenza di una maggiore percentuale di studenti dotati nelle loro classi hanno anche maggiori probabilità di riferire l'utilizzo frequente di tali pratiche didattiche (da 9 a 11 Paesi, a seconda della pratica didattica specifica). Al contrario, le classi con percentuali maggiori di studenti con scarsi risultati scolastici sono correlate ad una minore tendenza degli insegnanti a riferire l'utilizzo frequente di tali pratiche didattiche (da 6 a 10 Paesi, a seconda della pratica didattica specifica). Ciò può essere collegato al clima generale in aula e alla quantità di tempo della



lezione che gli insegnanti devono dedicare a mantenere l'ordine in classe piuttosto che all'insegnamento effettivo. In alternativa, gli insegnanti di queste classi possono ritenere che tali pratiche attive non siano realmente adatte agli studenti. Gli insegnanti con classi composte da studenti di diverso grado di abilità potrebbero aver bisogno di pratiche didattiche differenziate per favorire l'apprendimento efficace di tutti gli studenti in classe. Inoltre, sebbene molti Paesi stiano fornendo agli insegnanti ulteriore sostegno per gli studenti con bisogni speciali di apprendimento, tale sostegno potrebbe non essere previsto per gli insegnanti che hanno in classe studenti che conseguono scarsi risultati scolastici. Infine, in sei Paesi (Finlandia, Francia, Israele, Giappone, Norvegia e nelle Fiandre [Belgio]), gli insegnanti che riferiscono la presenza di percentuali maggiori di studenti con bisogni speciali di apprendimento nella loro classe campione tendono anche a riferire maggiormente l'impiego di pratiche didattiche che comportano l'utilizzo delle TIC in classe. Per alcuni studenti con bisogni speciali, l'apprendimento dipende dal supporto di dispositivi tecnologici, pertanto non è raro che le scuole investano in tali tipi di tecnologie per sostenere gli studenti nel processo di apprendimento e che gli insegnanti sviluppino pratiche didattiche che implicano l'utilizzo delle tecnologie.

La dimensione della classe sembra rapportarsi in maniera differente a seconda del tipo di pratica didattica interessata. Ad esempio, in 5 Paesi (Repubblica Ceca, Francia, Israele, Corea e Polonia), gli insegnanti che lavorano in classi con un maggior numero di studenti tendono a riferire un utilizzo leggermente meno frequente di pratiche didattiche che coinvolgono piccoli gruppi di lavoro. Al contrario, in altri cinque Paesi (Danimarca, Estonia, Israele, Lettonia e Svezia), gli insegnanti che lavorano con classi più numerose tendono a riferire un utilizzo leggermente maggiore delle TIC in classe (Tabelle 6.8 e 6.10). Tali risultati non sono sorprendenti, se si considera la difficoltà associata all'organizzazione di piccoli gruppi di discussione e, in generale, al coinvolgimento degli studenti all'interno di classi numerose. Inoltre, in questo tipo di classi gli insegnanti possono utilizzare tecnologie quali *clicker* (o sistemi a risposta interattiva) (Mayer et al., 2009).

UTILIZZO DELLA VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI DA PARTE DEGLI INSEGNANTI

Una funzione importante della valutazione degli studenti è permettere equamente a tutti gli studenti di dimostrare ciò che sanno e possono fare (Binkley et al, 2010; Gipps e Stobart, 2004). A tal fine, gli insegnanti possono valutare gli studenti attraverso molteplici opportunità e approcci, ivi incluso il coinvolgimento degli studenti stessi nel processo di valutazione (OECD, 2013a). Altrettanto importante è garantire che gli insegnanti siano preparati adeguatamente per operare la valutazione formativa e sommativa dei loro studenti (OECD, 2013a). Come illustrato nel Capitolo 4, l'indagine rileva il bisogno insoddisfatto di sviluppo professionale nelle pratiche di valutazione degli studenti da parte di un certo numero di insegnanti (si veda la Tabella 4.13), come dichiarato da più di un insegnante su quattro in Giappone, Corea, Malesia e Svezia.

Sebbene un'indagine completa delle pratiche di valutazione degli studenti e dei loro esiti vada al di là degli obiettivi perseguiti da questa edizione dell'indagine TALIS, agli insegnanti sono stati rivolti quesiti circa la frequenza con cui utilizzano i diversi tipi di pratiche di valutazione degli studenti nella classe campione. Questa sezione si riferisce all'utilizzo che gli insegnanti fanno delle pratiche di valutazione degli studenti.

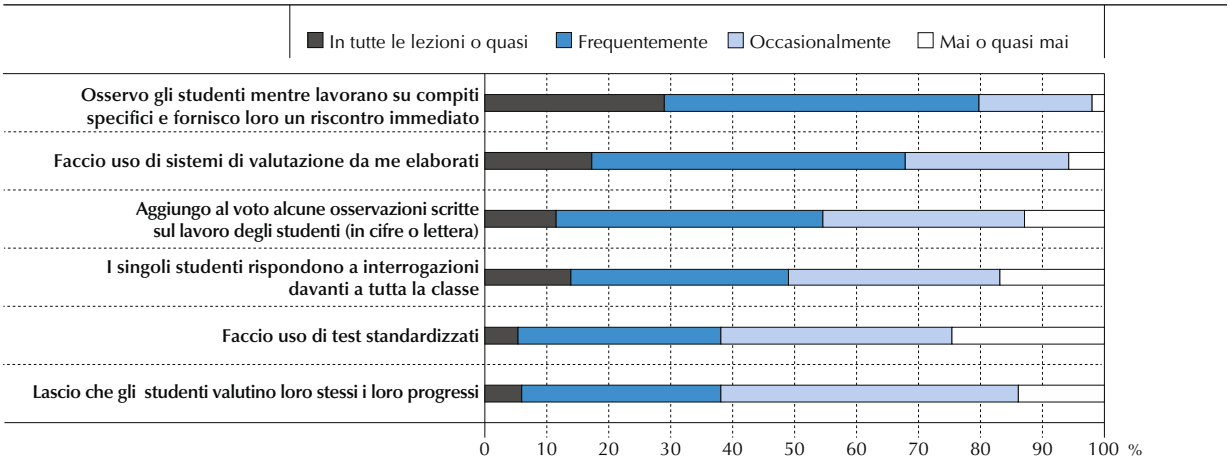
La Figura 6.6 illustra le percentuali medie di insegnanti che riferiscono di utilizzare molteplici metodi per valutare gli studenti in classe (si veda anche la Tabella 6.11). Gli insegnanti riferiscono di utilizzare frequentemente pratiche valutative diversificate. In media, gli insegnanti dei Paesi partecipanti all'indagine TALIS tendono maggiormente a riferire di osservare gli studenti mentre lavorano su compiti specifici e di fornire loro un riscontro immediato (80%), nonché di far uso di sistemi di valutazione elaborati personalmente (68%). Poco più della metà degli insegnanti riferisce di aggiungere frequentemente al voto alcune osservazioni sul lavoro degli studenti (55%), e circa la metà degli insegnanti riferisce anche di interrogare i singoli studenti davanti a tutta la classe (49%). L'utilizzo di pratiche di valutazione meno diffuse tra cui: lasciare che gli studenti valutino il proprio profitto (38%) e utilizzare test standardizzati (38%) è comunque segnalato da più di un terzo degli insegnanti. L'andamento generale delle pratiche di valutazione che gli insegnanti riferiscono di utilizzare testimonia che percentuali maggiori di docenti applicano forme di valutazione di natura formativa (ad esempio osservare gli studenti e fornire loro un riscontro immediato) più che primariamente sommativa (ad esempio, l'utilizzo di test standardizzati), ma che entrambe le forme di valutazione sono ampiamente utilizzate. Molti insegnanti nei Paesi partecipanti all'indagine TALIS sembrano utilizzare molteplici occasioni e metodi per valutare i propri studenti, consentendo loro così, con maggiore probabilità, di delineare il quadro completo dell'apprendimento degli studenti (OECD, 2013a).



■ Figura 6.6 ■

Pratiche di valutazione degli studenti utilizzate dagli insegnanti

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferisce di utilizzare i seguenti metodi per valutare l'apprendimento degli studenti[1]



1. I dati si basano su quanto dichiarato dagli insegnanti e si riferiscono ad una classe campione da loro scelta a caso tra quelle in cui insegnano attualmente nell'ambito del loro orario settimanale di cattedra.

I Paesi sono classificati in ordine decrescente, in base alla percentuale complessiva di insegnanti che utilizzano le tre pratiche didattiche "frequentemente" o "in tutte le lezioni o quasi".

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabelle 6.11 e 6.11 Web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042010

Le pratiche di valutazione che gli insegnanti riferiscono di utilizzare variano notevolmente da Paese a Paese. Le percentuali di insegnanti che riferiscono di utilizzare frequentemente sistemi di valutazione elaborati da loro variano dal 29% in Giappone al 93% in Brasile. Un utilizzo frequente di test standardizzati è riferito dall'8% degli insegnanti in Francia, contro il 71% in Lettonia e Singapore. In Islanda soltanto il 5% degli insegnanti riferisce di chiedere agli studenti di rispondere a interrogazioni davanti a tutta la classe, contro l'80% rilevato in Italia. L'utilizzo frequente di osservazioni scritte sul lavoro svolto dagli studenti varia dal 22% in Lettonia all'82% in Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) e Inghilterra (Regno Unito). In Francia e Islanda, il 17% degli insegnanti riferisce di lasciare frequentemente che gli studenti valutino loro stessi i propri profitti. In Inghilterra (Regno Unito), il 69% degli insegnanti riferisce l'utilizzo frequente di tale pratica. I dati indicano infine che il 43% dei docenti in Giappone, e il 94% dei docenti in Malesia, riferisce di osservare frequentemente gli studenti mentre lavorano e di fornire loro riscontro immediato, pratica che, seppure di fascia bassa, rappresenta una delle percentuali più elevate rispetto all'uso di altre pratiche di valutazione riferite per il Giappone. Considerando la potenza del feedback sull'apprendimento degli studenti (Hattie e Timperley, 2007; Butler e Winne, 1995), gli insegnanti potrebbero ricevere maggiore sostegno per comprendere come e quando fornire riscontro per massimizzare l'apprendimento degli studenti.

Il Riquadro 6.5 fornisce esempi di sistemi in cui sono promosse forme innovative di valutazione degli studenti.

Riquadro 6.5. **Fiandre (Belgio) e Messico: incoraggiare gli insegnanti a utilizzare sistemi di valutazione innovativi**

Nella Comunità fiamminga del Belgio, le autorità centrali della pubblica istruzione stanno promuovendo l'innovativa cultura di una "valutazione globale" che prenda in considerazione i temi salienti della valutazione formativa unitamente a nuovi metodi di valutazione. Il nuovo concetto di valutazione implica l'utilizzo di approcci "alternativi" (rispetto ai test), tra cui sessioni di osservazione, portfolio e schede di riflessione, attività di autovalutazione e valutazione tra pari (Ministero fiammingo dell'Istruzione e della Formazione, 2010).

In Messico, il curricolo nazionale (piano di studi) prescrive l'utilizzo di rubriche, *checklist*, registri di osservazione, lavori scritti, progetti di gruppo, mappe concettuali, raccolte di materiale e prove scritte e orali. Richiede, inoltre, che gli studenti siano coinvolti frequentemente in attività di autovalutazione e valutazione tra pari (Santiago et al., 2012).

Fonte: OECD 2013a



ORE LAVORATIVE DEDICATE DAGLI INSEGNANTI ALLE VARIE ATTIVITÀ PROFESSIONALI

Il lavoro degli insegnanti comporta molteplici responsabilità, sovente in competizione tra loro. Questa sezione esamina l'orario di lavoro complessivo degli insegnanti (sulla base di quanto da loro riferito) e il tempo che dichiarano di dedicare ai vari compiti connessi al loro lavoro nel corso di una settimana tipica. È importante sottolineare che tali risultati hanno lo scopo di delineare il quadro della tipica settimana lavorativa degli insegnanti in ciascun Paese. Sono incluse, quindi, le risposte fornite dagli insegnanti che lavorano a tempo pieno e part-time. Naturalmente, la regolamentazione dell'orario di servizio degli insegnanti varia da Paese a Paese, con un impatto sull'effettivo numero di ore lavorate (OECD, 2013b). La Tabella 6.12 illustra ciò che gli insegnanti riferiscono sul numero di ore da loro dedicate ai vari compiti nell'arco dell'intera settimana[5]. Nei vari Paesi esaminati, gli insegnanti riferiscono di lavorare complessivamente una media di 38 ore settimanali (che vanno da 29 ore in Cile e in Italia a 54 ore in Giappone)[6].

La Figura 6.7 illustra che, come previsto, gli insegnanti riferiscono di dedicare la maggior parte del loro tempo alle attività di insegnamento. In media il numero di ore settimanali dedicate all'insegnamento sono 19, numero che varia dalle 15 ore della Norvegia alle 27 ore del Cile (Tabella 6.12). È interessante rilevare che in Giappone gli insegnanti riferiscono di dedicare all'insegnamento soltanto 18 ore, indicando così di dedicare sostanzialmente ad altre attività connesse al loro lavoro più tempo di quanto non dedichino all'insegnamento vero e proprio. Il tempo medio dedicato dagli insegnanti alla programmazione individuale o alla preparazione delle lezioni è di sette ore (che va da cinque ore in Finlandia, Israele, Italia, Paesi Bassi e Polonia a dieci ore in Croazia). Il tempo medio trascorso per la correzione e valutazione degli elaborati ammonta a cinque ore, ma è pari a circa il doppio in Portogallo (dieci ore) e Singapore (nove ore). Il Riquadro 6.6 analizza l'orario di lavoro riferito dagli insegnanti delle scuole primarie e secondarie nei Paesi con dati disponibili.

Altre mansioni, quali la collaborazione con il dirigente scolastico, l'interazione con i genitori degli studenti e le attività extracurricolari, assorbono, rispettivamente, in media soltanto due ore settimanali. In Corea e Malesia, gli insegnanti riferiscono di dedicare il doppio del tempo, rispetto alla media TALIS, ad adempimenti generali di carattere amministrativo (sei ore). È interessante rilevare che le attività extracurricolari costituiscono un aspetto importante del lavoro degli insegnanti in Giappone, dove riferiscono di dedicare otto ore ad attività extracurricolari, ben al di sopra della media TALIS (2 ore). Il Riquadro 6.7 illustra un esempio di studio dell'orario lavorativo degli insegnanti realizzato in Polonia.

Riquadro 6.6. **L'orario di lavoro degli insegnanti nelle scuole primarie e secondarie superiori**

Le Tabelle 6.12.a 6.12.b illustrano l'orario di lavoro riferito dagli insegnanti delle scuole primarie (ISCED 1) e secondarie superiori (ISCED 3).

In tutti i Paesi con dati disponibili per entrambi i livelli di istruzione, gli insegnanti delle scuole primarie riferiscono di avere un orario di lavoro molto simile a quello dei colleghi delle scuole secondarie inferiori. L'unica differenza degna di nota è che, in media, gli insegnanti delle scuole primarie riferiscono di dedicare settimanalmente due ore in più all'insegnamento (21 ore) rispetto ai colleghi delle scuole secondarie di primo grado (19 ore).

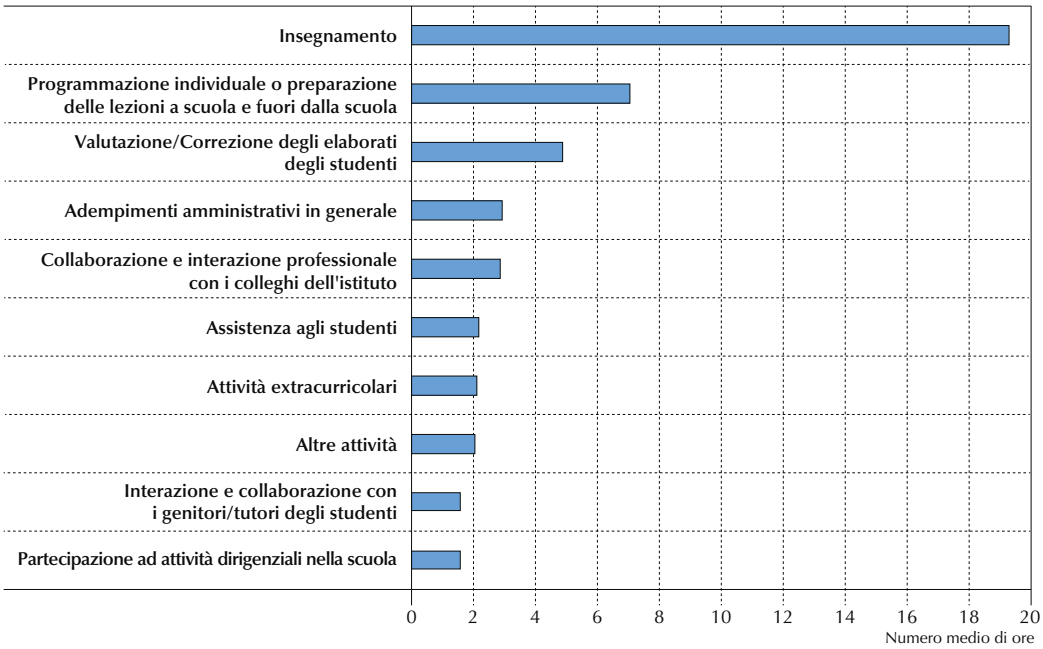
La ripartizione del tempo degli insegnanti è simile anche nelle scuole secondarie superiori, tranne che per l'insegnamento, al quale gli insegnanti delle scuole secondarie superiori dedicano in media un'ora in meno a settimana (18 ore) rispetto ai colleghi del livello secondario inferiore (19 ore). In Danimarca, Finlandia, Islanda e Messico, gli insegnanti delle scuole secondarie superiori riferiscono di dedicare alle lezioni in classe da due a tre ore in meno rispetto ai colleghi delle scuole secondarie di primo grado.



■ Figura 6.7 ■

Ore di lavoro degli insegnanti

Numero medio di ore (60 minuti) che gli insegnanti di scuola secondaria inferiore riferiscono di aver dedicato alle seguenti attività nel corso della più recente settimana completa di servizio[1]



1. Per settimana "completa" di servizio si intende una settimana non interrotta o ridotta da festività, congedi per malattie, ecc., e include anche le attività svolte durante il fine settimana o di sera o in altri momenti al di fuori dell'orario di servizio.

Le voci sono classificate in ordine decrescente, a seconda del numero medio di ore (60 minuti) dedicate alle seguenti attività nel corso di una recente settimana lavorativa completa.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 6.12.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042029

Riquadro 6.7. Polonia: studio sull'orario lavorativo degli insegnanti

Un'ampia indagine sull'orario lavorativo degli insegnanti è stata condotta in Polonia tra il novembre 2011 e il dicembre 2012. L'indagine ha coinvolto insegnanti di discipline generali del curricolo delle scuole primarie, secondarie inferiori e secondarie superiori. Gli insegnanti hanno preso parte a una delle due componenti dello studio: 2.617 insegnanti (provenienti da 477 scuole) hanno risposto ad un questionario sottoposto da rilevatori professionisti circa le attività lavorative degli insegnanti nel corso del giorno precedente, e 4.762 insegnanti (provenienti da 921 scuole) hanno compilato autonomamente un questionario on-line. L'analisi si è concentrata sulle seguenti cinque attività principali: preparazione e conduzione delle lezioni, predisposizione e svolgimento di attività extracurricolari e correzione/valutazione degli elaborati degli studenti.

Lo studio ha rilevato l'importante relazione non-lineare tra il tempo dedicato all'insegnamento e il tempo complessivamente dedicato ad altre attività rilevanti. Per i docenti che insegnano meno di 18 ore settimanali, tale relazione appariva proporzionale. In altre parole, maggiore è il tempo dedicato all'insegnamento effettivo, maggiore è il tempo dedicato ad altre attività, quali la preparazione delle lezioni. Tuttavia per i docenti che insegnano 18 ore o più, il tempo impiegato per le altre quattro attività chiave rimane costante. In altre parole, per questo gruppo, insegnare per un numero maggiore di ore settimanali non comporta un numero maggiore di ore dedicate ad attività quali la preparazione delle lezioni o la correzione/valutazione degli elaborati degli studenti.

Fonte: Federowicz et al. (2013).



CONVINZIONI SULLA NATURA DELL'INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO

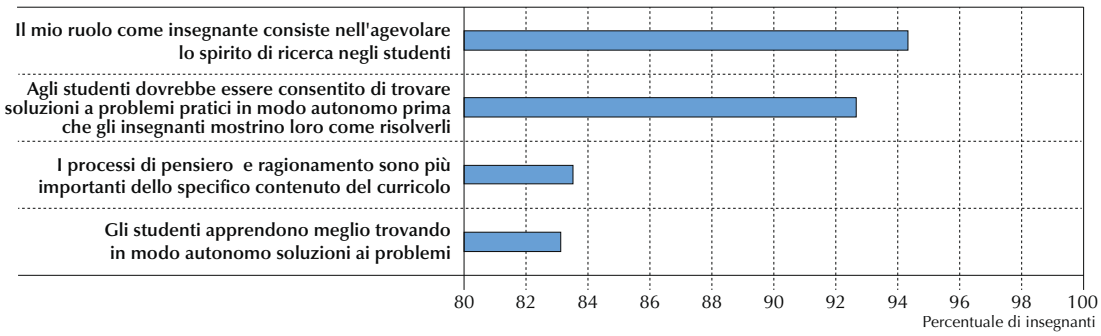
Gli insegnanti entrano in classe portando con sé alcune convinzioni pre-esistenti sullo svolgimento dell'insegnamento e apprendimento. Tali convinzioni possono affondare le loro radici in esperienze precedenti, ivi incluse la formazione iniziale e le attività di sviluppo professionale in servizio (Kennedy, 1997; Richardson, 1996). Tali convinzioni possono influenzare sia le pratiche didattiche che gli insegnanti scelgono di impiegare sia il modo in cui essi strutturano l'ambiente in classe per favorire l'apprendimento degli studenti (Ertmer, 2005; Hofer e Pintrich, 1997). Alcuni ricercatori hanno sostenuto che le pratiche didattiche che gli insegnanti scelgono di utilizzare sono il risultato dalle loro esperienze di insegnamento nonché del loro percorso di formazione iniziale (Zeichner e Tabachnick, 1981). Sebbene la letteratura di riferimento sui percorsi di formazione degli insegnanti proponga un esteso dibattito sull'efficacia di tali programmi, vi è consenso generale sul fatto che la ricerca debba cercare di identificare i diversi elementi che compongono i programmi formativi di qualità (Brouwer e Korthagen, 2005; Zeichner e Schulte, 2001). Uno di questi elementi è la necessità che i programmi di formazione degli insegnanti tengano conto delle convinzioni che hanno i tirocinanti sulla natura dell'insegnamento e apprendimento, prima di intraprendere la professione docente. Ad esempio, i programmi di formazione all'insegnamento possono preparare i docenti a costruire una didattica incentrata sugli studenti e a esporre i discenti a modalità di apprendimento basati sulla ricerca. Insegnanti formati secondo tale modello nel loro percorso di formazione iniziale potrebbero probabilmente adottare (o credere in) tipologie di apprendimento più costruttiviste e incentrate sullo studente. In effetti, gli studi empirici dimostrano che le convinzioni degli insegnanti, così come le loro competenze nelle discipline insegnate e le conoscenze a livello pedagogico, possono influenzare l'apprendimento degli studenti (Tesoro-Hammond, 1998; Staub e Stern, 2002; Tatto e Coupland, 2003). Assieme al profilo generale delle convinzioni in materia di apprendimento, questa sezione esamina la relazione tra le convinzioni degli insegnanti e i fattori connessi alle singole scuole.

La Tabella 6.13 riporta le percentuali di insegnanti che si dichiarano d'accordo con alcune affermazioni sull'apprendimento degli studenti e sul ruolo dell'insegnante in tale processo. Come illustrato nella Figura 6.8, in generale i docenti sono "molto d'accordo" sul fatto che il loro ruolo consista nel favorire lo spirito di ricerca nello studente (94% in media). Inoltre, la maggioranza degli insegnanti ritiene che gli studenti dovrebbero avere la possibilità di pensare a soluzioni da sé prima che siano gli insegnanti a illustrarle (93%). Il tasso di consenso è risultato disomogeneo per le altre variabili considerate. Tuttavia, tale percentuale è generalmente superiore all'80% in tutti i Paesi esaminati circa le convinzioni sulla possibilità per gli studenti di identificare delle soluzioni da sé e sulla maggiore importanza attribuita ai processi di ragionamento e riflessione rispetto alla conoscenza dei contenuti insegnati. Notevoli differenze sono state rilevate in Italia, Norvegia e Svezia, dove soltanto dal 45% al 59% degli insegnanti concorda sul fatto che gli studenti imparino meglio cercando di risolvere i problemi da sé. Similmente, nei Paesi Bassi si riscontra la percentuale media più bassa di insegnanti che concordano che le capacità di ragionamento siano più importanti dei contenuti. Il Riquadro 6.8 illustra i dati sulle convinzioni circa l'insegnamento riferite dagli insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori nei Paesi con dati disponibili.

■ Figura 6.8 ■

Convinzioni degli insegnanti sull'insegnamento e apprendimento

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiori "d'accordo" o "molto d'accordo" con le seguenti affermazioni



Le voci sono elencate in ordine decrescente, a seconda della percentuale di insegnanti "d'accordo" o "molto d'accordo" con l'affermazione.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 6.13.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042048



Riquadro **6.8. Convinzioni degli insegnanti sulla didattica nell'istruzione primaria e secondaria superiore**

Le Tabelle 6.13.a 6.13.b illustrano le percentuali di insegnanti di scuola primaria (ISCED 1) e secondaria superiore (ISCED 3) che si dichiarano d'accordo con varie affermazioni relative alle loro convinzioni circa l'insegnamento.

Tra i vari livelli di istruzione, si riscontra ben poca differenza nelle convinzioni degli insegnanti sull'apprendimento degli studenti e su come gli insegnanti vi contribuiscano. Ciò vale sia per i Paesi partecipanti all'indagine per ciascun livello ISCED sia a livello di singolo Paese. Le differenze riscontrate corrispondono, al massimo, a 3-4 punti percentuali e sono rilevate al livello di istruzione secondaria superiore. Ad esempio, in Norvegia il 53% degli insegnanti delle scuole secondarie inferiori ritiene che gli studenti imparino meglio individuando da sé le soluzioni ai problemi loro proposti, contro il 57% degli insegnanti di scuola secondaria superiore. In Islanda, il 91% degli insegnanti di scuola secondaria inferiore ritiene che gli studenti dovrebbero avere la possibilità di individuare soluzioni ai problemi prima che siano illustrate loro dall'insegnante, contro l'87% degli insegnanti di scuola secondaria superiore. Tale similarità nelle risposte fornite indica che le convinzioni degli insegnanti tendono maggiormente ad essere influenzate più dalla cultura nazionale che dall'ordine di scuole in cui insegnano.

Come si spiega la varianza rilevata nelle convinzioni degli insegnanti?

Come nel caso delle pratiche didattiche precedentemente illustrate in questo capitolo, la varianza relativa all'indice di convinzioni costruttiviste è stata scomposta a livello di Paese, di scuola e di singolo insegnante (Riquadro 6.9). Ciò ha permesso di determinare la misura in cui tali convinzioni dipendono dal Paese in cui risiede un insegnante, dalla scuola in cui lavora o dalle sue caratteristiche individuali. Individuare la fonte della varianza nelle convinzioni sull'insegnamento può aiutare a comprendere quale livello di informazione sia necessario per spiegare o comprendere meglio tali convinzioni. Ad esempio, se la varianza è principalmente collegata alla scuola in cui lavora un insegnante, al fine di trasformare tali convinzioni potrà essere più utile concentrarsi su interventi in grado di modificare il clima d'istituto.

Riquadro 6.9. **Descrizione dell'indice di convinzioni costruttiviste**

Per valutare il tipo di convinzioni degli insegnanti circa l'apprendimento degli studenti, all'atto di porre quesiti agli insegnanti sulla maniera in cui ritengono che gli studenti apprendano meglio e sulla maniera in cui gli insegnanti possono agevolare tale apprendimento, l'edizione TALIS 2013 ha utilizzato un indice di convinzioni costruttiviste. Gli insegnanti sono stati invitati ad indicare su una scala da 1 a 4 punti (da "molto in disaccordo" a "molto d'accordo") quanto d'accordo fossero con le seguenti affermazioni:

- Il mio ruolo come insegnante consiste nell'agevolare lo spirito di ricerca negli studenti.
- Gli studenti apprendono meglio trovando da sé soluzioni ai problemi.
- Agli studenti dovrebbe essere consentito di trovare soluzioni a problemi pratici da sé prima che gli insegnanti mostrino loro come risolverli.
- I processi di pensiero e ragionamento sono più importanti dello specifico contenuto del curricolo.

Si veda l'Allegato B per ulteriori informazioni sulla costruzione e sulla validazione di questo indice.

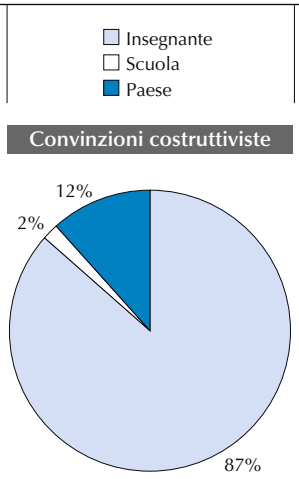
La Figura 6.9 mostra la disaggregazione in tre componenti della varianza relativa alla visione costruttivista. Come accennato in precedenza per la Figura 6.4, i valori delle componenti della varianza indicano quale percentuale della variazione (nelle risposte alle voci che compongono l'indice) è riconducibile a ciascuno dei livelli del campione esaminato. La maggioranza (87%) della varianza totale relativa alle convinzioni costruttiviste è attribuibile alle differenze individuali tra insegnanti. Una modesta variazione è attribuibile agli effetti connessi alla singola scuola o al Paese. La varianza è pari a circa il 12% a livello di Paese e a solo il 2% a livello di singola scuola. I risultati indicano che la socializzazione che avviene all'interno di una scuola è legata in misura minima alle convinzioni degli insegnanti. Forse tali convinzioni si sviluppano precocemente durante la formazione e perdurano. Qualora fosse necessario apportare cambiamenti alle convinzioni degli insegnanti, gli strumenti più efficaci sarebbero gli interventi rivolti ai singoli insegnanti durante la formazione iniziale o "in servizio".



■ Figura 6.9 ■

Distribuzione della varianza – Convinzioni costruttiviste

Distribuzione della varianza nell'istruzione secondaria inferiore tra i tre livelli: Paese, scuola e insegnante



Fonte: OECD, Database TALIS 2013
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042067

CONVINZIONI DEGLI INSEGNANTI E PRATICHE DIDATTICHE UTILIZZATE

Il rapporto tra le convinzioni costruttiviste e l'utilizzo di pratiche didattiche attive è stato studiato attraverso molteplici modelli di regressione (si veda il Riquadro 3.5 per una descrizione generale delle regressioni multiple)[7]. La Tabella 6.14 illustra i risultati delle analisi svolte. In sede di esame dei modelli di regressione, alcuni risultati sono emersi dai tre predittori, tenendo costanti le variabili di contesto. In tutti i Paesi esaminati, le pratiche didattiche che implicano l'organizzazione degli studenti in piccoli gruppi di lavoro erano significativamente e positivamente correlate alle convinzioni costruttiviste degli insegnanti. In altre parole, gli insegnanti che dichiarano di utilizzare frequentemente, o in tutte le loro lezioni, pratiche didattiche che coinvolgono gli studenti in piccoli gruppi hanno convinzioni costruttiviste più forti rispetto agli insegnanti che riferiscono di utilizzare tali tipi di pratiche mai o occasionalmente.

Nei Paesi esaminati, la frequenza con cui gli insegnanti riferiscono di impegnare gli studenti in un progetto per più di una settimana è meno strettamente legata ad una visione costruttivista rispetto alla pratica di far lavorare gli studenti in piccoli gruppi. Sono state rilevate relazioni positive in 15 Paesi e una relazione negativa è stata identificata in Corea. La frequenza con cui gli insegnanti riferiscono di applicare pratiche didattiche che richiedono agli studenti l'utilizzo delle TIC è correlata positivamente alle loro convinzioni costruttiviste in 16 Paesi. In termini di entità di effetto tra le variabili, l'uso riferito di pratiche didattiche che coinvolgono l'organizzazione di piccoli gruppi di lavoro mostra di avere la relazione più forte, essendo, in media, moderatamente connesso alle convinzioni costruttiviste.

PRATICHE PROFESSIONALI DEGLI INSEGNANTI: LA COOPERAZIONE TRA COLLEGHI

Numerosi studi hanno esaminato l'effetto della cooperazione fruttuosa tra docenti e tra studenti (Dufour, 2004; Dufour e Burnette, 2002; Murawski e Swanson, 2001; Slavin, 1995, 2009, 2013). Dufour (2004) ha utilizzato il termine "comunità d'apprendimento professionale" per descrivere un gruppo di educatori che operano insieme per analizzare e migliorare la loro pratica in classe ed impegnarsi in un ciclo continuo di interrogativi volti a promuovere un profondo apprendimento di gruppo. Tuttavia, alcuni ricercatori hanno affermato che l'efficacia delle pratiche cooperative dipende dall'impostazione della collaborazione (Clement e Vandenberghe, 2000). Questa sezione esamina i profili delle pratiche professionali attuate dagli insegnanti (tra cui la collaborazione) e come esse si associano alle caratteristiche degli insegnanti, nonché alla leadership e al clima dell'istituto in cui lavorano.

I comportamenti collaborativi in ambito professionale possono essere considerati maggiormente in linea con forme progressive di professionalità, focalizzate su scambi di idee ad un livello più profondo (OECD, 2009). I dati TALIS



indicano che questi comportamenti si verificano meno frequentemente rispetto al semplice scambio e al coordinamento tra insegnanti (ciò include i comportamenti più generali, quali, ad esempio, lo scambio di materiale didattico tra colleghi, confronti sugli studenti o partecipazione a riunioni collegiali). Pertanto, può essere utile considerare in quale maniera sia possibile migliorare tali comportamenti di cooperazione all'interno dei Paesi e tra i Paesi, così da allinearne la frequenza almeno al livello degli altri.

La Tabella 6.15 e la Figura 6.10 illustrano le percentuali delle risposte fornite dagli insegnanti che riferiscono di non impegnarsi mai in attività ricomprese nelle otto voci relative ai due indici di cooperazione (si veda il Riquadro 6.10 per una descrizione di tali indici). Come riportato nella Figura 6.10, gli insegnanti riferiscono molto più frequentemente di non intraprendere mai attività associate a forme di collaborazione più complesse (lato destro della Figura 6.10) rispetto ad attività che consistono in più semplici forme di scambio e coordinamento (lato sinistro della Figura 6.10). I dati sono coerenti con quanto rilevato dall'edizione TALIS 2008 (Vieluf et al., 2012).

Colpisce il fatto che, in media, più di quattro insegnanti su dieci riferiscono di non insegnare mai in compresenza con altri colleghi (42%) o di non osservare le lezioni di altri insegnanti per fornire loro feedback (45%). In particolare, più di due terzi degli insegnanti in Bulgaria, Olanda e Spagna riferiscono di non intraprendere mai attività didattiche in compresenza, mentre oltre tre quarti degli insegnanti in Brasile, Francia, Islanda, Spagna e nelle Fiandre (Belgio) riferiscono di non osservare mai le lezioni tenute da altri insegnanti in classe.

Riquadro 6.10. **Descrizione degli indici utilizzati per misurare la cooperazione tra insegnanti**

L'indagine TALIS 2013 ha utilizzato due indici per misurare il grado di cooperazione tra insegnanti. Al fine di misurare il grado di scambio e di coordinamento nell'ambito delle attività di insegnamento, gli insegnanti sono stati invitati a rispondere a quesiti relativi alla frequenza (su una scala di sei punti, da "mai" a "una volta alla settimana o più") con cui svolgono le seguenti attività nella loro scuola:

- Scambiare materiale didattico con i colleghi.
- Partecipare a discussioni sui progressi nell'apprendimento di singoli studenti.
- Collaborare con altri insegnanti della mia scuola per garantire standard comuni nelle pratiche di valutazione dei progressi degli studenti.
- Partecipare a riunioni collegiali.

Per misurare il grado di collaborazione professionale, gli insegnanti sono stati invitati a rispondere a quesiti relativi alla frequenza (su una scala di sei punti, da "mai" a "una volta alla settimana o più") con cui svolgono le seguenti attività nella loro scuola:

- Insegnare in compresenza con colleghi in classe.
- Osservare le lezioni tenute da altri insegnanti e fornire loro feedback.
- Impegnarsi in attività comuni su diverse classi e gruppi di età (ad es. progetti).
- Prendere parte ad attività di apprendimento collaborativo professionale.

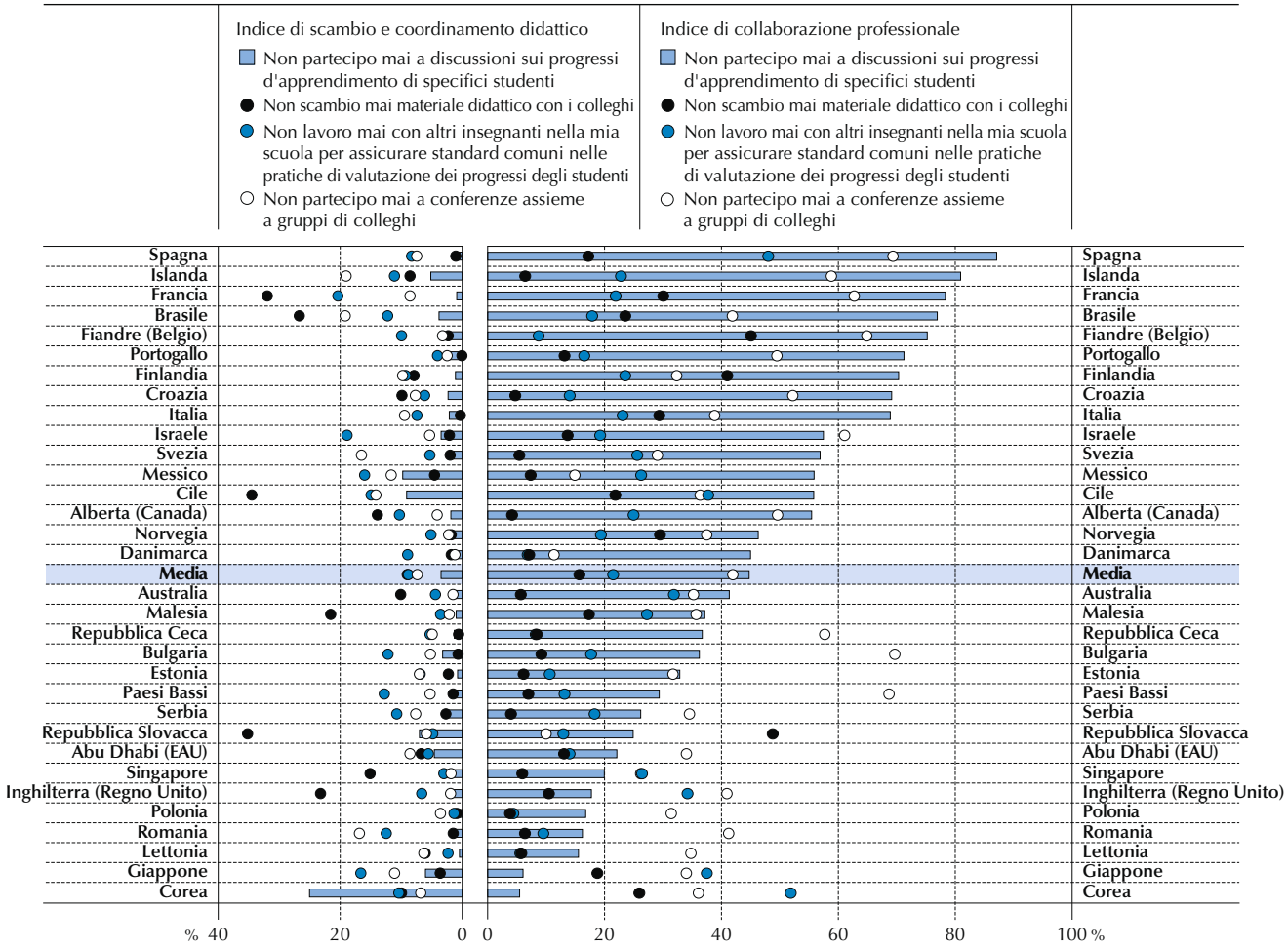
Ulteriori dettagli sugli indici sono disponibili nell'Allegato B.



■ Figura 6.10 ■

Cooperazione tra insegnanti

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore che riferiscono di non svolgere mai le seguenti attività



I Paesi sono classificati in ordine decrescente, a seconda della percentuale di insegnanti che riferiscono di non osservare mai le lezioni tenute da altri insegnanti e fornire loro feedback.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 6.15.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042086

Riquadro 6.11. **Attività di cooperazione intraprese dagli insegnanti di scuola primaria e secondaria superiore**

Le Tabelle 6.15.a e 6.15.b illustrano le percentuali di insegnanti di scuola primaria (ISCED 1) e secondaria superiore (ISCED 3) che riferiscono di non partecipare mai alle attività a cui si riferiscono i due indici di cooperazione.

Le maggiori differenze rilevate tra i Paesi, relativamente alla partecipazione ad attività di cooperazione nei livelli di istruzione e Paesi esaminati, riguardano gli insegnanti di scuola primaria. Una percentuale maggiore di insegnanti di scuola primaria (80%) riferisce di insegnare in compresenza con altri insegnanti nella medesima classe, a fronte del 68% degli insegnanti di scuola secondaria inferiore. La differenza è particolarmente evidente nelle Fiandre (Belgio), dove soltanto il 35% degli insegnanti di scuola secondaria inferiore riferisce di partecipare ad attività didattiche congiunte, a fronte del 69% degli insegnanti di scuola primaria.

Le differenze più evidenti circa le attività di cooperazione tra insegnanti di scuola secondaria superiore concernono attività comuni che coinvolgono classi e gruppi di età diversi. L'attività sembra essere un po' meno diffusa nelle scuole secondarie superiori (il 30% degli insegnanti dichiara di non parteciparvi) di quanto non lo sia nelle scuole secondarie inferiori (soltanto il 20% degli insegnanti riferisce di non parteciparvi mai).



Il Riquadro 6.11 analizza la partecipazione degli insegnanti di scuola primaria e secondaria superiore ad "attività di cooperazione e di collaborazione".

Le Tabelle 6.16 e 6.17 mostrano i risultati di due regressioni multiple volte ad esaminare il rapporto esistente tra la cooperazione tra insegnanti (Riquadro 6.10) e le loro attività di sviluppo professionale[8]. Le analisi dimostrano che nella maggior parte dei Paesi tutte le variabili hanno una correlazione positiva con entrambi i risultati (alcune più di altre), indicando che tali forme di attività di sviluppo professionale possono favorire una migliore collaborazione professionale tra gli insegnanti.

Invece di concentrarsi sull'entità degli effetti di tali variabili, le analisi si soffermano sulle tendenze generali dei risultati rilevati nei vari Paesi. In tale modo, sia per la collaborazione professionale sia per lo scambio e il coordinamento didattico, le tre attività di sviluppo professionale che hanno il maggior numero di relazioni significative positive con le variabili dipendenti sono: la partecipazione a una rete di insegnanti che ha come obiettivo specifico lo sviluppo professionale, l'attività di ricerca individuale o di gruppo su temi d'interesse professionale, tutoraggio/mentoring e/o osservazione/affiancamento tra pari. In quasi tutti i Paesi TALIS, l'attività di tutoraggio/mentoring o osservazione/affiancamento tra pari è legata positivamente alla collaborazione professionale e allo scambio e coordinamento didattico. Al contrario, la partecipazione a un programma di qualificazione presenta il minor numero di relazioni significative positive.

Nei diversi Paesi esaminati, le attività di tutoraggio/mentoring o osservazione/affiancamento tra pari e la partecipazione a reti di insegnanti si rivelano predittori costantemente positivi dei comportamenti volti alla cooperazione. Gli esiti sono coerenti con i risultati del primo ciclo TALIS (OECD, 2009). I risultati suggeriscono che la partecipazione a forme di sviluppo professionale collaborativo può contribuire a promuovere ulteriormente i comportamenti cooperativi tra insegnanti. Ove i *policy maker* intendano promuovere la collaborazione professionale tra insegnanti, tali tipi di attività di sviluppo professionale potrebbero essere al centro di future iniziative in materia di politiche scolastiche.

Favorire un clima d'istituto collaborativo

Come rilevato in precedenza in questo capitolo, la relazione tra cooperazione tra insegnanti e fattori di leadership scolastica può essere di fondamentale importanza per il clima d'istituto ed influenzare sia l'insegnamento sia l'apprendimento (Chong et al., 2010). Come riportato in Caprara et al. (2003), un'efficace leadership scolastica può indurre gli insegnanti a compiere uno sforzo maggiore per favorire i buoni esiti della loro scuola (si veda anche il Capitolo 3).

Un aspetto importante della leadership scolastica, che può fungere da indicatore del clima collaborativo a scuola, è rappresentato dalla misura in cui il dirigente scolastico favorisce la partecipazione attiva di altri soggetti al processo decisionale dell'istituto. Questa sezione esamina la relazione tra tale aspetto della leadership scolastica (per una descrizione della relativa misurazione nell'ambito dell'indagine TALIS si veda il Riquadro 6.12) e la cooperazione tra insegnanti all'interno della scuola (collaborazione professionale, scambio e coordinamento didattico; si veda il Riquadro 6.10 per la descrizione di questi indici).

Riquadro 6.12. **Descrizione dell'indice di partecipazione attiva delle parti interessate al processo decisionale dell'istituto**

Per misurare il grado di partecipazione dei vari *stakeholder*, gli insegnanti sono stati invitati a riferire in quale misura fossero d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni circa la loro scuola:

- Questa scuola offre al personale la possibilità di partecipare attivamente al processo decisionale scolastico.
- Questa scuola offre a genitori o tutori la possibilità di partecipare attivamente al processo decisionale scolastico.
- Questa scuola offre agli studenti la possibilità di partecipare attivamente al processo decisionale scolastico.
- Questa scuola è caratterizzata da una cultura di responsabilità condivisa per le questioni che riguardano la vita scolastica.
- Nell'istituto c'è una cultura collaborativa caratterizzata dal sostegno reciproco.

Ulteriori dettagli sulla costruzione di questo indice sono illustrati nell'Allegato B.

Come figura nelle Tabelle 6.18 e 6.19, in tutti i Paesi esaminati si riscontra una relazione positiva tra la partecipazione attiva dei vari *stakeholder* scolastici e la cooperazione tra insegnanti. In tutti i Paesi esaminati, la correlazione media tra la partecipazione degli *stakeholder* ed entrambi i valori degli indici di cooperazione tra insegnanti è pari a circa 0,25. Tuttavia, in tre Paesi (Cile, Messico e Abu Dhabi [Emirati Arabi Uniti]), i dati indicano una correlazione positiva più forte



(almeno 0,35) tra almeno una delle forme di cooperazione tra insegnanti e la partecipazione attiva dei vari *stakeholder* nella scuola. I risultati suggeriscono che una struttura di leadership scolastica che promuove il coinvolgimento attivo di molteplici stakeholder all'interno della scuola può altresì promuovervi la cooperazione tra insegnanti. A loro volta, tali attività di cooperazione tra insegnanti possono contribuire a promuovere un clima d'istituto positivo e a sviluppare climi di classe solidi favorevoli all'apprendimento degli studenti.

Come si spiega la varianza nella cooperazione tra insegnanti?

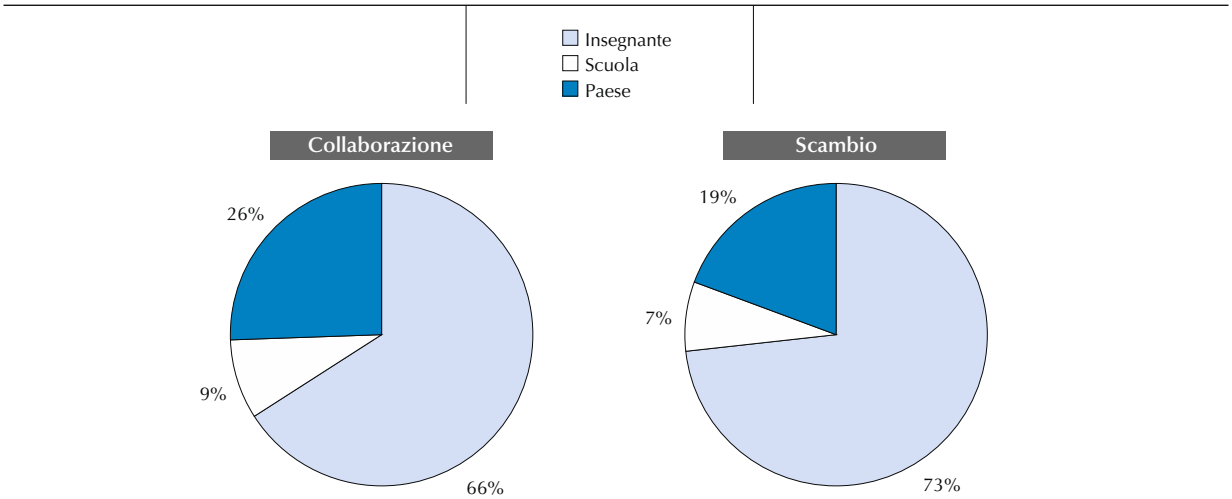
Le analisi illustrate in questa sezione sono state eseguite nella stessa maniera in cui sono state svolte le analisi sulle pratiche didattiche utilizzate dagli insegnanti e sulle loro convinzioni precedentemente illustrate nel Capitolo. In altre parole, la varianza della collaborazione professionale e quella dello scambio e coordinamento didattico sono state ripartite a livello di Paese, scuola e insegnante[9]. Tali analisi possono avere chiare implicazioni in termini di opportunità di sviluppo professionale al giusto livello di attuazione. Se, ad esempio, la cooperazione è più evidente a livello di scuola, delle attività di sviluppo professionale potrebbero rivelarsi quanto mai efficaci per i dirigenti scolastici o per l'intero corpo docente. Al contrario, indirizzare tali sforzi verso i dirigenti scolastici e il corpo docente nel complesso potrebbe non essere efficace se la variabilità nelle risposte è dovuta ai singoli insegnanti, indipendentemente dalla scuola in cui lavorano.

La Figura 6.11 illustra la ripartizione della varianza in tre componenti per la collaborazione professionale, lo scambio e il coordinamento didattico. La varianza a livello di scuola è pari a circa l'8% per entrambe le variabili. Il riscontro comune è che la varianza per entrambi i costrutti si conferma per lo più a livello individuale (ovvero il singolo insegnante). Anche all'interno della medesima scuola, i docenti forniscono differenti risposte in materia di cooperazione. Pertanto, ove sia necessario favorire comportamenti collaborativi nelle scuole, l'elemento centrale del cambiamento e della formazione dovrebbe essere l'insegnante – nella sua individualità – e non la scuola in cui l'insegnante lavora. Tuttavia, la cooperazione tra insegnanti sembra essere interessata da una maggiore varianza a livello nazionale rispetto ad altre variabili esaminate in questo capitolo. La varianza a livello di Paese per la collaborazione professionale, lo scambio e il coordinamento didattico è, rispettivamente, pari a 26% e 19%. La rilevazione suggerisce che la propensione degli insegnanti a esplicitare tali comportamenti di cooperazione può avere, almeno in parte, una matrice culturale.

■ Figura 6.11 ■

Distribuzione della varianza – Indice di cooperazione tra gli insegnanti: collaborazione professionale e scambio e coordinamento didattico

Distribuzione della varianza nelle scuole secondarie inferiori tra i tre livelli: Paese, scuola e insegnante



Fonte: OECD, Database TALIS 2013

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042105

IL CLIMA DI CLASSE

I dati di alcune ricerche dimostrano che il clima di classe può influenzare l'apprendimento degli studenti e il loro comportamento dal punto di vista socio-emotivo (Brophy e Buono, 1986; Brown et al., 2010). Ad esempio, i ricercatori hanno rilevato che un clima di classe positivo è associato a esiti cognitivi e motivazionali, tra cui il miglioramento del



rendimento scolastico, della motivazione, dell'impegno, della soddisfazione a scuola, dell'autostima, nonché alla riduzione dei comportamenti di disturbo (Baker, 1999; Patrick, Kaplan e Ryan, 2011; Reyes et al., 2012). In effetti, i comportamenti di disturbo sottraggono tempo all'insegnamento e, in ultima analisi, interferiscono con l'apprendimento degli studenti (Guardino e Fullerton, 2010; Martella, Nelson e Marchand-Martella, 2003). Questo capitolo considera le misure adottate per mantenere l'ordine in classe quali indicatori del clima di classe (si veda il Riquadro 6.4 per una descrizione dell'indice di clima di classe).

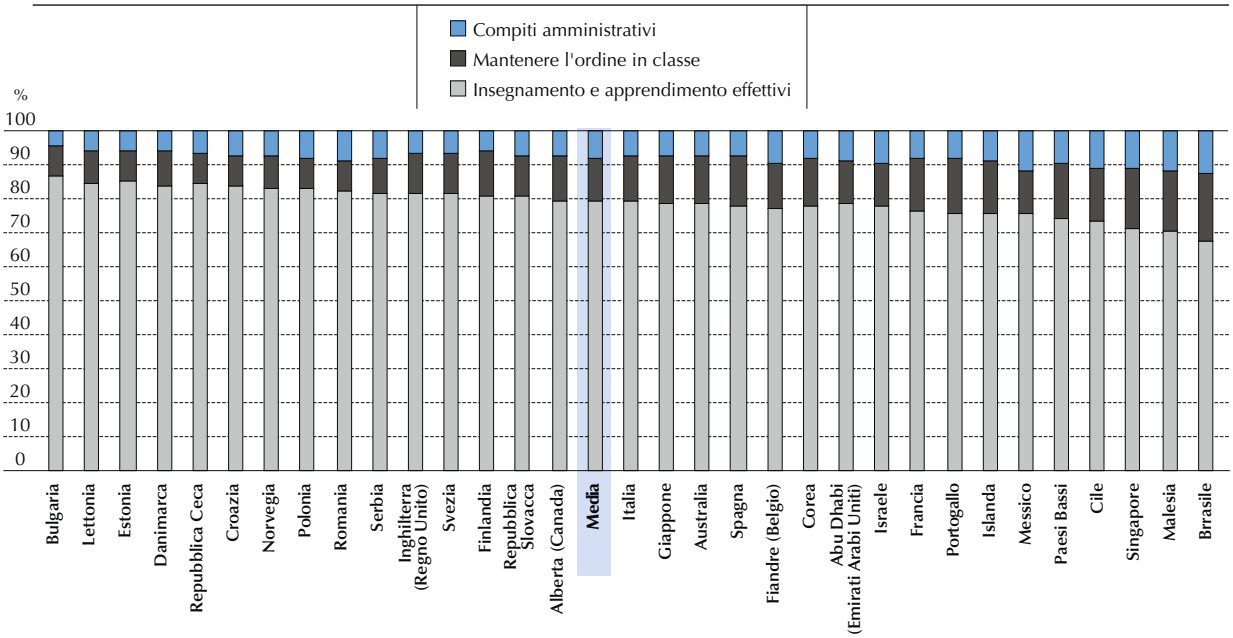
La classe in quanto ambiente – Differenze tra Paesi

La sezione illustra in quale maniera gli insegnanti usano normalmente il loro tempo in classe. La Figura 6.12 illustra la distribuzione del tempo in classe che gli insegnanti riferiscono di dedicare a tre tipi di attività: insegnamento e apprendimento, adempimenti amministrativi, mantenimento dell'ordine (gestione del comportamento di singoli alunni o dell'intera classe). In tutti i Paesi esaminati, gli insegnanti riferiscono di dedicare la maggior parte del loro tempo (79%) ad attività di insegnamento e di apprendimento (Tabella 6.20). Tuttavia, le percentuali variano dal 87% in Bulgaria al 67% in Brasile.

■ Figura 6.12 ■

Distribuzione del tempo in classe durante una lezione tipo

Percentuale media di tempo che gli insegnanti di scuola secondaria inferiore riferiscono di dedicare a ciascuna delle seguenti attività in una lezione tipo[1]



1. I dati sono basati su quanto dichiarato dagli insegnanti e si riferiscono a una classe campione da loro scelta a caso tra quelle in cui insegnano nell'ambito del loro orario di cattedra.

I Paesi sono classificati in ordine decrescente, sulla base della percentuale media di tempo che gli insegnanti di scuola secondaria inferiore riferiscono di dedicare all'insegnamento e apprendimento effettivo.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabella 6.20.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042124

Mantenere l'ordine in classe, in genere la principale preoccupazione dei neo-insegnanti (Jensen et al, 2012; Woolfolk, 2010), occupa una media del 13% del tempo di tutti gli insegnanti nei vari Paesi. Nei Paesi esaminati, le percentuali variano dall'8% in Polonia al 20% in Brasile. Gli adempimenti amministrativi richiedono agli insegnanti una minore quantità di tempo (8%) rispetto alle altre due categorie di mansioni. In Bulgaria ed Estonia gli insegnanti riferiscono di dedicare il 5% del loro tempo in classe allo svolgimento di compiti amministrativi, mentre in Brasile, Malesia e Messico gli insegnanti riferiscono di dedicare a tali adempimenti il 12% del loro tempo in classe. Senza dubbio l'insegnamento e apprendimento dovrebbero costituire l'attività quotidiana principale degli insegnanti in classe, e i risultati TALIS corroborano tale concetto, in quanto gli insegnanti riferiscono di dedicare una media del 79% del proprio tempo in classe all'insegnamento e apprendimento effettivo. Tuttavia, gli insegnanti e gli studenti possono trarre ulteriore beneficio dallo sviluppo di metodi che riducano la quantità di tempo in classe dedicato agli adempimenti amministrativi e al mantenimento dell'ordine, così da poter dedicare più tempo all'insegnamento e apprendimento effettivo. Il Riquadro 6.13 illustra la distribuzione del tempo in classe riferita dagli insegnanti di scuola primaria e secondaria superiore nei Paesi con dati disponibili.



Un'analisi più approfondita dei dati TALIS 2013 rileva, all'interno dei Paesi esaminati, alcune differenze relative al modo in cui gli insegnanti riferiscono di trascorrere il loro tempo in classe. La Figura 6.13 illustra la distribuzione delle risposte fornite dagli intervistati per il 25°-75° percentile degli insegnanti in ciascun Paese, relativamente alla percentuale di tempo in classe che riferiscono di dedicare all'insegnamento e apprendimento. Nella Figura 6.13 le barre corte (Croazia, Norvegia, Polonia, Romania e Serbia) indicano una relativa uniformità nella percentuale di tempo in classe che gli insegnanti riferiscono di dedicare all'insegnamento e apprendimento. Le barre più lunghe (Brasile, Cile, Giappone e Singapore) suggeriscono, invece, una maggiore variazione nella percentuale di tempo in classe che gli insegnanti riferiscono di dedicare all'insegnamento e apprendimento.

Riquadro 6.13. **Distribuzione del tempo di lezione per gli insegnanti delle scuole primarie e secondarie superiori**

Le Tabelle 6.20.a 6.20.b illustrano la distribuzione delle attività che gli insegnanti di scuola primaria (ISCED 1) e secondaria superiore (ISCED 3) riferiscono di svolgere in classe.

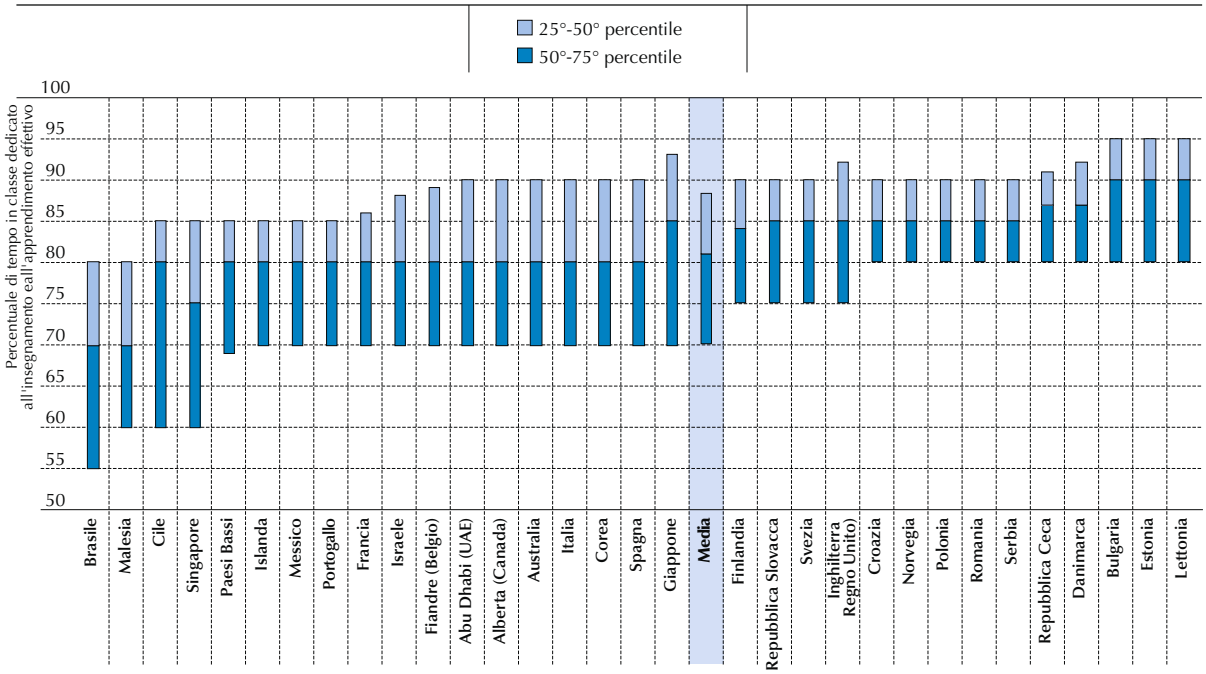
Nei Paesi partecipanti, gli insegnanti di scuola primaria riferiscono di dedicare approssimativamente la medesima percentuale di tempo a ciascuna delle attività. Tuttavia, in Danimarca e Norvegia gli insegnanti delle scuole primarie riferiscono di dover dedicare più tempo al mantenimento dell'ordine in classe di quanto non facciano i loro colleghi delle scuole secondarie inferiori (14% contro 10% in Danimarca, e 12% contro 9% in Norvegia).

Al contrario, nei Paesi esaminati, gli insegnanti delle scuole secondarie superiori sembrano dover dedicare meno tempo al mantenimento dell'ordine in classe (9%) di quanto non facciano i loro colleghi delle scuole secondarie inferiori (13%). Tali risultati non sono sorprendenti, considerando l'età degli studenti e la loro esperienza a ciascun livello di scuola.

■ Figura 6.13 ■

Percentili di tempo dedicato all'insegnamento e apprendimento

Distribuzione all'interno di ciascun Paese della percentuale di tempo in classe che gli insegnanti riferiscono di dedicare all'insegnamento e apprendimento nelle scuole secondarie inferiori[1]



1. Il grafico illustra la percentuale di tempo dedicato all'insegnamento e apprendimento effettivo per il secondo e terzo quartile della distribuzione in ciascun Paese. Ad esempio, in Brasile, il 25% degli insegnanti riferisce di dedicare il 55%-70% del tempo in classe all'insegnamento e apprendimento, e un altro quarto degli insegnanti brasiliani riferisce di dedicare dal 70% all' 80% del tempo in classe all'insegnamento e apprendimento effettivo.

I Paesi sono classificati in ordine crescente, sulla base del 25° percentile del tempo che gli insegnanti riferiscono di dedicare all'insegnamento e apprendimento effettivo nelle scuole secondarie inferiori.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042143



Osservando la Figura 6.13, si può osservare che nella maggior parte dei Paesi partecipanti la metà degli insegnanti riferisce di dedicare 80% o più del tempo in classe all'insegnamento e apprendimento (questo è il caso nei Paesi in cui la barra che rappresenta il percentile 50°-75° degli insegnanti è allineata al livello o al di sopra del livello corrispondente all'80%). È ragionevole interpretare che tali insegnanti utilizzino efficacemente il loro tempo di lezione, in quanto è plausibile che una parte del tempo in classe sia dedicato allo svolgimento di compiti amministrativi e al mantenimento dell'ordine. Come illustrato anche nella Figura 6.13, in circa la metà dei Paesi partecipanti il 25% degli insegnanti dichiara di dedicare almeno il 30% del tempo alla gestione delle interruzioni indesiderate delle lezioni e agli adempimenti amministrativi (si tratta dei Paesi in cui la parte inferiore della barra che rappresenta il 25°-50° percentile degli insegnanti è allineata o è al di sopra del livello corrispondente al 70%). In particolare, in Brasile, Cile, Malesia e Singapore, 1 insegnante su 4 riferisce di dedicare almeno il 40% del tempo in classe alla gestione delle interruzioni indesiderate delle lezioni e agli adempimenti amministrativi. Ciò indica che in diversi Paesi gli insegnanti potrebbero beneficiare di interventi che facilitino un utilizzo più efficace del tempo in classe, al fine di massimizzare, per tutti gli studenti, le opportunità di apprendimento nel tempo trascorso a scuola.

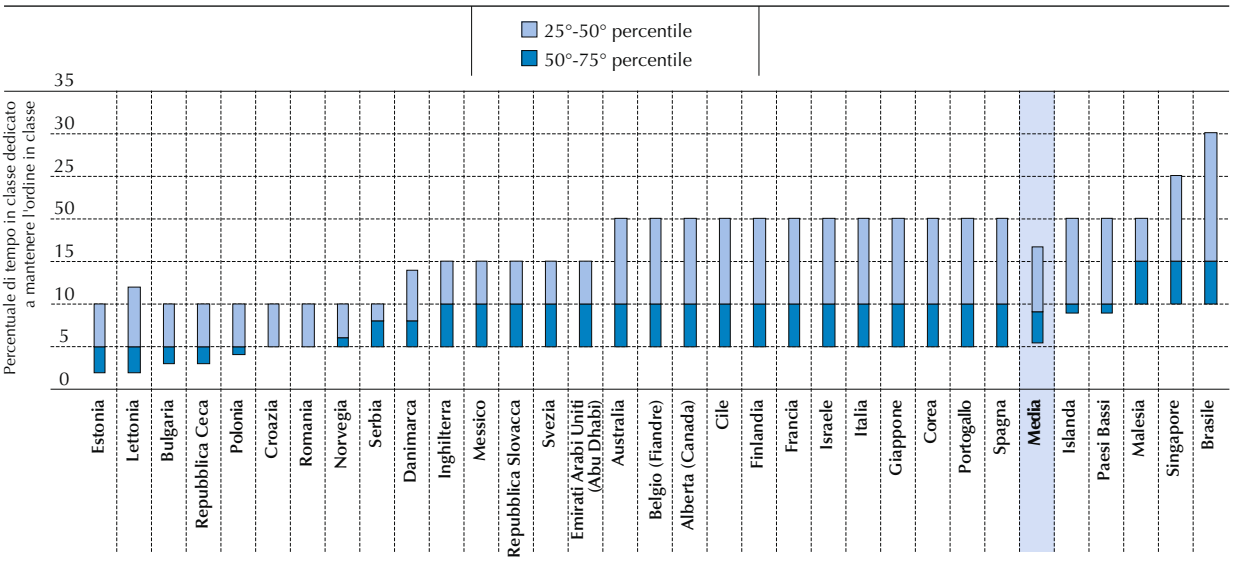
All'interno dei vari Paesi, sono riscontrabili alcune differenze importanti in termini di percentuale di tempo che gli insegnanti riferiscono di dedicare al mantenimento dell'ordine in classe (Figura 6.14). Come per la Figura 6.13, la Figura 6.14 illustra le distribuzioni delle risposte per il 25°-75° percentile degli insegnanti all'interno di ciascun Paese, relativamente alla percentuale di tempo in classe che essi riferiscono di dedicare al mantenimento dell'ordine. Come illustrato nella Figura 6.14, nelle risposte fornite dagli insegnanti si riscontra una maggiore variabilità in Paesi quali il Brasile, rispetto a Croazia, Norvegia, Romania e Serbia.

Inoltre, la Figura 6.14 indica che in Brasile, Malesia e Singapore la metà degli insegnanti riferisce di dedicare il 15% o più del tempo in classe al mantenimento dell'ordine, contro un massimo del 5% in Bulgaria, Croazia, Repubblica Ceca, Estonia, Lettonia, Polonia e Romania.

■ Figura 6.14 ■

Percentili di tempo dedicato a mantenere l'ordine in classe

Distribuzione in ciascun Paese della percentuale di tempo in classe che gli insegnanti delle scuole secondarie inferiori riferiscono di dedicare al mantenimento dell'ordine[1]



1. Il Grafico illustra la percentuale di tempo dedicato al mantenimento dell'ordine in classe per il secondo e terzo quartile della distribuzione in ciascun Paese esaminato. Ad esempio, in Estonia il 25% degli insegnanti riferisce di dedicare il 2% il 5% del tempo al mantenimento dell'ordine in classe e un altro 25% degli insegnanti riferisce di dedicare a questa stessa attività il 5%-10% del tempo in classe. In Croazia e Romania, i valori riferiti il 25° e il 50° percentile non sono riportati perché non interessati da alcuna variazione: in entrambi i casi si rileva il 5% del tempo in classe dedicato il mantenimento dell'ordine.

I Paesi sono classificati in ordine crescente, sulla base del 25° percentile del tempo che gli insegnanti delle scuole secondarie inferiori dichiarano di dedicare a mantenere l'ordine in classe.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042162

La Tabella 6.21 riporta informazioni descrittive riguardanti il clima della disciplina degli studenti in classe, per ciascun Paese esaminato. Come illustrato nella Tabella 6.21, in tutti i Paesi la maggioranza degli insegnanti riferisce che gli studenti contribuiscono a creare un ambiente positivo (concorda, in media, il 71% degli insegnanti che hanno fornito



una risposta). Mediamente, circa un terzo degli insegnanti riferisce di perdere parecchio tempo a causa di problemi comportamentali di alcuni studenti o in attesa che gli studenti facciano silenzio. Poco più di 1 insegnante su 4 (26%) riferisce la presenza di molto chiasso e disturbo in classe. Il fenomeno è particolarmente problematico in Brasile, sulla base di quanto riferito da più della metà degli insegnanti.

La Tabella 6.22 illustra le correlazioni tra le percentuali di tempo che gli insegnanti riferiscono di dedicare all'insegnamento e apprendimento e il clima della disciplina in classe (Riquadro 6.4). I risultati suggeriscono una correlazione moderata tra queste variabili (la correlazione media tra i Paesi raggiunge la quota 0,48). In Paesi quali Australia, Finlandia, Francia, Islanda, Spagna e Svezia, esiste una maggiore correlazione tra il tempo che gli insegnanti dedicano all'insegnamento e apprendimento e il clima disciplinare in classe. Tuttavia, tale correlazione è più debole in Paesi quali Cile, Giappone, Corea e Messico. In questi Paesi, future indagini potrebbero studiare i fattori che potrebbero spiegare il tempo che gli insegnanti dedicano all'insegnamento e apprendimento, piuttosto che alla gestione degli studenti.

In media, la correlazione tra clima disciplinare della classe e tempo dedicato all'insegnamento e apprendimento si approssima a 0.5. Tale correlazione positiva alimenta l'idea che un migliore clima di classe sia associato a più tempo a disposizione dell'insegnante per l'insegnamento e apprendimento. Suggerisce, inoltre, che rimane ancora molto da spiegare sugli effetti del tempo dedicato all'insegnamento e apprendimento dopo aver esaminato il clima di classe.

Il tempo dedicato all'insegnamento e apprendimento rappresenta un fattore fondamentale ed essenziale degli ambienti educativi efficaci e dovrebbe altresì favorire un migliore clima di classe. Sforzi mirati ad aiutare gli insegnanti a migliorare le loro competenze per gestire efficacemente le classi (riducendo le interruzioni inutili e le fonti di disturbo) dovrebbero consentire loro di avere più tempo a disposizione per le attività di apprendimento. In ultima analisi, ne dovrebbero conseguire maggiori opportunità di apprendimento per gli studenti, indipendentemente dal Paese in cui risiedono. Ciò si allinea con i risultati di cui al Capitolo 4, laddove indicano che, in media, la maggior parte degli insegnanti esprime esigenze di sviluppo professionale relative alla gestione della condotta degli studenti (Tabella 4.12).

Quali fattori spiegano la varianza del clima di classe?

Per ottenere ulteriori informazioni sui costrutti del clima di classe all'interno delle scuole, la varianza è stata, ancora una volta, ripartita su tre livelli per l'indice del clima disciplinare di classe, come illustrato precedentemente. L'obiettivo specifico era di rilevare in che misura tale variabile fosse legata a fattori a livello di scuola o di Paese, piuttosto che ai singoli insegnanti, al fine di ricevere indicazioni circa le risposte degli insegnanti agli indici del clima di classe. In altre parole, ci si chiede se le risposte fornite siano determinate, o meno, da fattori legati alla scuola o al Paese o al singolo insegnante. Mettere in evidenza tale rapporto consentirà di individuare a quale livello sarà necessario intervenire in futuro per poter influenzare il clima di classe.

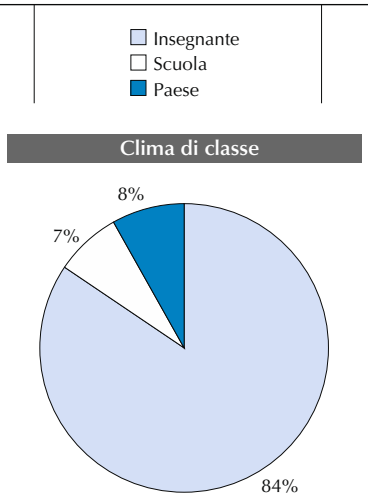
La Figura 6.15 illustra la scomposizione della varianza in tre componenti relative al clima disciplinare in classe. Come già accennato, i dati delle componenti della varianza indicano l'entità delle differenze rilevate nelle risposte a tali voci, a ciascun livello del campione esaminato[10]. La varianza riscontrata a livello di scuola (7%) e di Paese (8%) è minima. Le percentuali indicano che la varianza nelle risposte relative al clima di classe è legata prevalentemente (84%) al singolo insegnante. In altre parole, le risposte fornite dagli insegnanti indicano scarsa differenza tra scuole o tra Paesi, bensì una forte variabilità all'interno delle medesime scuole e dei medesimi Paesi. Essenziale per lo svolgimento delle lezioni è che la classe sia ben controllata e disciplinata. In classe sono gli insegnanti ad avere il controllo della situazione: fare sì che gli insegnanti abbiano gli strumenti per gestire le classi dipende dagli insegnanti stessi. Il clima disciplinare in classe dipende non tanto dal grado di socializzazione nella scuola o nel Paese all'interno del quale lavorano gli insegnanti, bensì dalle pratiche attuate dagli stessi insegnanti in classe.



■ Figura 6.15 ■

Distribuzione della varianza – disciplina in classe

Distribuzione della varianza nelle scuole secondarie inferiori tra i tre livelli: Paese, scuola e insegnante



Fonte: OECD, Database TALIS 2013

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042181

SINTESI E IMPLICAZIONI IN TERMINI DI *POLICY* E PRATICHE DIDATTICHE

Questo capitolo ha presentato informazioni e analisi sulle pratiche didattiche e professionali riportate dagli insegnanti, nonché sulle loro convinzioni in merito alla natura dell'insegnamento e apprendimento, sulle attività di sviluppo professionale, sulle pratiche di collaborazione professionale, sul tempo dedicato al lavoro, sui fattori di leadership scolastica e sul clima che contraddistingue le classi in cui gli insegnanti lavorano. In virtù del grado crescente di *accountability*, ormai diffuso in numerosi Paesi, è plausibile affermare che gli insegnanti siano, ora più che mai, "sotto i riflettori". Tuttavia, l'aumento del grado di *accountability* costituisce un'opportunità unica per gli insegnanti, in quanto sia i *policy maker* sia i formatori sono desiderosi di esaminare le condizioni in cui lavorano i loro insegnanti nonché gli ostacoli che incontrano nel loro intento di istruire la prossima generazione di cittadini attivi. Le future iniziative di ricerca dovrebbero concentrarsi sui fattori "individuali", mentre le attività di *policy* dovrebbero includere tanto i fattori "individuali" quanto i fattori, altrettanto importanti, connessi alla scuola e al Paese.

Fornire ulteriore sostegno (attraverso lo sviluppo professionale o la formazione iniziale degli insegnanti) per incoraggiare gli insegnanti a utilizzare pratiche didattiche attive

La letteratura scientifica è ricca di elementi di prova che dimostrano l'efficacia di tali pratiche didattiche, nonché la necessità di attuare efficacemente queste pratiche al fine di favorire l'apprendimento (Johnson e Johnson, 2009; Mayer, 2014; Woolfolk, 2010). Ad esempio, circa tre decenni di ricerca sui mezzi di comunicazione e sulla tecnologia hanno dimostrato che la tecnologia, di per sé, non facilita l'apprendimento. Tuttavia, la disponibilità di tecnologie e di dispositivi multimediali può migliorare l'apprendimento, ove vengano impiegati sulla base di strategie pedagogiche teoricamente ed empiricamente solide (Clark, 1983, 1994; Mayer, 2003, 2014). In effetti, Kozma (1994, pag. 1) ha affermato la necessità di comprendere meglio "i mezzi di comunicazione e i metodi di utilizzazione, poiché essi interagiscono con i processi cognitivi e sociali attraverso cui si sviluppa la conoscenza". Da allora la ricerca si è concentrata maggiormente sulle strategie pedagogiche volte a favorire la creazione di un ambiente di apprendimento basato sull'utilizzo di strumenti informatici. Non sorprende che gli insegnanti con competenze pedagogiche nelle loro discipline d'insegnamento siano inclini a proporre, nelle loro classi, le tre pratiche didattiche qui considerate, in particolare l'uso delle tecnologie informatiche. È forse più sorprendente che, nella maggior parte dei Paesi, i dati TALIS indichino che le dimensioni della classe non sembrano essere fortemente correlate all'utilizzo che gli insegnanti riferiscono di fare delle pratiche che comportano l'organizzazione di piccoli gruppi di lavoro, o la realizzazione mirata di progetti o l'utilizzo delle TIC. Piuttosto, ciò che sembra esercitare un maggiore impatto sulla scelta delle pratiche didattiche impiegate dagli insegnanti è la composizione studentesca di una data classe.



Sebbene siano molti i fattori che possono determinare l'utilizzo di pratiche didattiche attive, gli insegnanti sono incoraggiati a sviluppare competenze pedagogiche nelle discipline che insegnano, in quanto essere in possesso di tali conoscenze può consentire loro di esplorare l'uso di pratiche didattiche attive. Gli insegnanti in difficoltà rispetto alle proprie competenze pedagogiche nelle discipline insegnate potrebbero incontrare delle difficoltà nell'utilizzo di strategie di insegnamento la cui attuazione richiede tempo e risorse.

Lo sviluppo professionale è un modo per approfondire la conoscenza e l'interesse degli insegnanti nell'utilizzo di questi tre moderni metodi di insegnamento. Le attività di sviluppo professionale includono la partecipazione a laboratori, conferenze, sessioni di osservazione in classe, programmi di qualificazione, reti di insegnanti, attività di ricerca individuale e di gruppo, tutoraggio/mentoring. Infatti, i risultati TALIS dimostrano che, in numerosi Paesi, gli insegnanti che intraprendono alcune di queste attività di sviluppo professionale hanno maggiori probabilità di riferire l'utilizzo di almeno una delle tre pratiche didattiche qui considerate. Si auspica che i *policy maker* e i formatori forniscano opportunità di crescita professionale agli insegnanti e che li incoraggino a sviluppare competenze pedagogiche nelle discipline insegnate, nonché ad attuare efficacemente tali pratiche didattiche nelle loro rispettive classi. Inoltre, si auspica che gli insegnanti sviluppino pratiche professionali volte ad approfondire le loro competenze nell'utilizzo di pratiche didattiche attive.

Promuovere la cooperazione tra insegnanti e un clima positivo nell'istituto scolastico

La ricerca in materia ha ampiamente dimostrato che quando gli insegnanti cooperano e lavorano insieme, sono in grado di determinare notevoli cambiamenti, tali da migliorare l'efficacia delle scuole, delle classi e dell'apprendimento da parte degli studenti (Dufour, 2004). I risultati TALIS sono in linea con la constatazione generale che emerge dalla letteratura di riferimento. In particolare, i dati TALIS indicano che gli insegnanti collaborano maggiormente con i loro colleghi ove le attività di sviluppo professionale abbiano concesso loro l'opportunità di entrare a far parte di reti di insegnanti e di partecipare ad iniziative di tutoraggio/mentoring e affiancamento tra pari. I *policy maker* e i dirigenti scolastici possono promuovere attività di sviluppo professionale in cui gli insegnanti abbiano maggiori opportunità di partecipare ad attività di tutoraggio/mentoring e formare così, una solida rete tra loro. Gli insegnanti, inoltre, sono incoraggiati a ricercare opportunità di fare rete e di tutoraggio/mentoring al fine di migliorare la cooperazione tra loro, sviluppare rapporti di fiducia e promuovere un clima positivo nell'istituto. Come illustrato nel Capitolo 7, è possibile che tali programmi di tutoraggio/mentoring strategico favoriscano la maggiore soddisfazione professionale e il senso di autoefficacia tra gli insegnanti.

Anche il clima d'istituto condiziona fortemente l'insegnamento e apprendimento (Chong et al., 2010; Collie, Shapka e Perry, 2012). La ricerca ha dimostrato che un'efficace leadership scolastica genera sia il senso di autoefficacia sia l'efficacia collettiva degli insegnanti, orientata verso la creazione di scuole e di classi efficaci (Barouch-Gilbert, Adesope e Schroeder 2013 efficaci; Caprara et al., 2003). I risultati dell'indagine TALIS si allineano con i risultati della letteratura di riferimento. Infatti, i risultati TALIS indicano una moderata associazione positiva tra la dirigenza scolastica che promuove la partecipazione di molteplici attori nella scuola, da un lato, e la cooperazione tra insegnanti, dall'altro. Ciò indica che un clima d'istituto positivo renderà gli insegnanti più inclini a cooperare tra loro. Per di più, la cooperazione tra insegnanti può favorire un clima positivo a scuola. Un clima d'istituto positivo e la collaborazione produttiva tra insegnanti possono tradursi in un solido clima di classe che facilita l'apprendimento degli studenti.

Fornire opportunità di sviluppo o feedback al fine di migliorare la capacità degli insegnanti di gestire le classi

Un clima disciplinare positivo in classe consente di dedicare una maggiore porzione di tempo in aula all'insegnamento effettivo, piuttosto che alla gestione di comportamenti indesiderati da parte degli studenti (Brown et al., 2010; Reyes et al., 2012). I risultati delle analisi condotte nell'ambito dell'indagine TALIS sono coerenti con i risultati generali emersi dalle ricerche condotte sul clima di classe. A tali risultati sono associate significative implicazioni a livello sia di pratiche sia di *policy*. I formatori, i dirigenti scolastici e i *policy maker* possono favorire il miglioramento del clima di classe, fornendo agli insegnanti misure o opportunità di sviluppo professionale incentrate sull'utilizzo più efficace del tempo di lezione. Gli insegnanti, inoltre, dovrebbero ricercare opportunità volte a promuovere un clima di classe positivo e sano – ad esempio, costruendo un'interazione solida e un rapporto di fiducia con gli studenti e i loro genitori. È stato infatti constatato che un tale approccio è efficace per promuovere un clima di classe positivo e ridurre così al minimo i comportamenti sgraditi in classe (El Nokali, Bachman e Votruba-Drzal, 2010). L'obiettivo generale dovrebbe quindi consistere nel massimizzare, per tutti gli studenti, le opportunità di apprendimento durante le ore di lezione in classe.



Note

1. La figura è stata adattata da OECD 2009, Capitolo 4.

2. Per la distribuzione della varianza in ciascun Paese, si veda la Tabella 6.23.Web.

3. Si noti che i riferimenti agli insegnanti come docenti di materie umanistiche o di matematica e scienze, nell'intero Capitolo, si basano sulla classe campione su cui gli insegnanti sono stati invitati a rispondere nel Questionario TALIS. Si veda l'Allegato B per la definizione di insegnanti di materie umanistiche utilizzata nell'indagine TALIS.

4. Ai fini delle analisi condotte, le voci estratte dal questionario rivolto agli insegnanti sulla composizione studentesca della classe campione sono state ridotte da cinque a due categorie. La riduzione del numero delle categorie è stata stabilita in sede di analisi della distribuzione delle risposte, selezionando un punto in cui fossero mantenute sia la rappresentazione delle risposte sia un grado di variabilità sufficiente per essere significativa. La medesima strategia è stata applicata nel Capitolo 2. Le risposte sono state suddivise in due categorie, una rappresentativa fino al 10% di studenti ed una per il livello superiore al 10% degli studenti della classe campione. Si veda l'Allegato B per ulteriori informazioni.

5. Sono incluse le ore dichiarate dagli insegnanti che lavorano a tempo pieno e part-time.

6. Agli insegnanti è stato chiesto di riferire il numero di ore (60 minuti) dedicate, nel corso della loro ultima settimana lavorativa completa, alle seguenti attività: insegnamento, programmazione delle lezioni, correzione/valutazione degli elaborati, collaborazione con altri insegnanti, partecipazione alle riunioni collegiali e altri compiti connessi con il loro lavoro in questa particolare scuola. Sono stati inoltre invitati ad includere, nel totale delle ore di lavoro riferite, qualsiasi attività abbia avuto luogo durante il fine settimana, di sera o in altri momenti al di fuori dell'orario di servizio.

7. L'analisi di regressione multipla è stata effettuata utilizzando la scala dell'indice costruttivista come variabile dipendente e le seguenti tre pratiche didattiche come predittori: utilizzo di pratiche che implicano l'organizzazione del lavoro in piccoli gruppi di studenti, realizzazione di progetti che richiedono più di una settimana di impegno e utilizzo delle TIC. Le variabili di base utilizzate come variabili di controllo erano il genere dell'insegnante, gli anni di esperienza, il livello di istruzione e tipo di classe campione in cui insegnano. Si veda l'Allegato B per ulteriori informazioni su tali analisi.

8. Le variabili includevano: (a) partecipazione a corsi e laboratori, (b) partecipazione a conferenze su temi connessi all'istruzione, (c) visite di osservazione presso altre scuole, (d) partecipazione a programmi di qualificazione, (e) partecipazione a una rete di insegnanti per lo sviluppo professionale degli insegnanti, (f) ricerca individuale o di gruppo su un argomento di interesse professionale, e (g) tutoraggio/mentoring e/o osservazione/affiancamento tra pari. Sempre relativamente agli insegnanti, le analisi erano volte a verificare: genere, anni di esperienza, massimo livello di istruzione e disciplina insegnata nella classe campione. Si veda l'Allegato B per ulteriori dettagli sulle analisi svolte.

9. Per la distribuzione della varianza in ciascun Paese, si veda la Tabella 6.23.Web.

10. Per la distribuzione della varianza in ciascun Paese, si veda la Tabella 6.23.Web.

Nota Israele

I dati statistici per Israele sono forniti dalle Autorità israeliane competenti e sotto la loro responsabilità. L'uso di tali dati dall'OCSE è senza pregiudizio dello statuto delle Alture del Golan, di Gerusalemme Est e degli insediamenti israeliani in Cisgiordania ai sensi del diritto internazionale.



Riferimenti

Adesope, O. O. e J. C. Nesbit (2013), "Learning with animated and static concept maps", Learning and Instruction, Vol. 27, pp. 1-10.

Baker, J. A. (1999), "Teacher–student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behaviour, relationship quality, and student satisfaction with school", Elementary School Journal, Vol. 100/1, pp. 57-70.

Bandura, A. (1990), "Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency", Journal of Applied Sport Psychology, Vol. 2, pp. 128-163.

Bandura, A. (1989), "Human agency in social cognitive theory", American Psychologist, Vol. 44, pp. 1175-1184.

Barouch-Gilbert, R., O. O. Adesope e N.L. Schroeder (2013), "Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influences on retention of English-medium content teachers in the Dominican Republic", Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.814193.

Beyer, C. J. e E. A. Davis (2008), "Fostering second graders' scientific explanations: A beginning elementary teacher's knowledge, beliefs, and practice", The Journal of the Learning Sciences, Vol. 17/3, pp. 381-414.

Binkley, M. et al. (2010), "Defining 21st Century Skills", draft white paper, http://atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf.

Brophy, J. e T. Good (1986), "Teacher behaviour and student achievement", in Handbook of Research on Teaching, 3rd edition, M. Wittrock (ed.), Macmillan, New York, NY, pp. 328-375.

Brouwer, N. e F. Korthagen (2005), "Can teacher education make a difference?", American Educational Research Journal, Vol. 42, pp. 153-224.

Brown, J. L. et al. (2010), "Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program", Journal of Educational Psychology, Vol. 102/1, pp. 153-167.

Butler, D. L. e P.H. Winne (1995), "Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis", Review of Educational Research, Vol. 65/3, 245 -281.

Caprara, G. V. et al. (2003), "Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction", Journal of Educational Psychology, Vol. 95,pp. 821-832.

Chang, L. C. e G. C. Lee (2010), "A team-teaching model for practicing project-based learning in high school: Collaboration between computer and subject teachers", Computers & Education, Vol. 55, pp. 961-969.

Chong, W. H. et al. (2010), "The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools", The Journal of Educational Research, Vol. 103, pp. 183-190.

Clark, R. E. (1994), "Media will never influence learning", Educational Technology Research and Development, Vol. 42, pp. 21-29.

Clark, R. E. (1983), "Reconsidering research on learning from media", Review of Educational Research, Vol. 53, pp. 445-59.

Clement, M. e Vandenberghe (2000), "Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture?", Teaching and Teacher Education, Vol. 16, pp. 81-101.

Cohen, J. et al. (2009), "School climate: Research, policy, practice, and teacher education", Teachers College Record, Vol. 111, pp. 180-213.

Collie, R. J., J. D. Shapka e N. E. Perry (2012), "School climate and socio-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy", Journal of Educational Psychology, Vol. 104/4, pp. 1189-1204.

Darling-Hammond, L. (1998), "Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report", Educational Researcher, Vol. 27/1, pp. 5-15.

Dexter, S. e E. Riedel (2003), "Why improving pre-service teacher educational technology preparation must go beyond the College's walls", Journal of Teacher Education, Vol. 54/4, pp. 334-346.

DuFour, R. (2004), "What is a 'professional learning community'?", Educational Leadership, Vol. 61, 6-11.

DuFour, R. e B. Burnette (2002), "Pull out negativity by its roots", Journal of Staff Development, Vol. 23/3, pp. 27-30.



Dunlosky et al. (2013), "Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology", Psychological Science in the Public Interest, Vol. 14, pp. 4-58.

El Nokali, N. E., H. J. Bachman e E. Votruba-Drzal (2010), "Parent involvement and children's academic and social development in elementary school", Child Development, Vol. 81/3, pp. 988-1005.

Ertmer, P. A. (2005). "Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?", Educational Technology Research and Development, Vol. 53, pp. 25-39.

Emmer, E. T. e C. S. Evertson (2009), Classroom Management for Middle and High School Teachers, 8th edition, Merrill, Upper Saddle River, NJ.

Evertson, C. e E. T. Emmer (2009), Classroom Management for Elementary Teachers, 8th edition, Pearson Merrill, Upper Saddle River, NJ.

Evertson, C. M. e C. S. Weinstein (2006), A Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Federowicz, M. et al. (2013), Czaspracyiwarunkipracy w relacjachnauczycieli, Instytut BadaEdukacyjnych, Warsaw.

Ministero fiammingo dell'Istruzione e della Formazione e l'Università di Anversa, Edubron Research Group (2010), OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for the Flemish Community of Belgium, www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

Gipps, C. e G. Stobart (2004), "Fairness in assessment", in Perspectives on Pupil Assessment, General Teaching Council for England(GTC), London.

Guardino, C. A. e E. Fullerton (2010), "Changing behaviours by changing the classroom environment", Teaching Exceptional Children, Vol. 42/6, pp. 8-13.

Hattie, J. (2003), "Teachers make a difference: Building teacher quality", ACER Annual Conference, Auckland.

Hattie, J. e H. Timperley (2007), "The power of feedback", Review of Educational Research, Vol. 77/1, pp. 81-112.

Hofer, B. K. e P. R. Pintrich (1997). "The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning", Review of Educational Research, Vol. 67/1, pp. 88-140.

Jensen, B. et al. (2012), The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en.

Johnson, D. W. e R. T. Johnson (2009), "An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning", Educational Researcher, Vol. 38/5, pp. 365-379.

Kennedy, M. M. (1997), Defining an Ideal Teacher Education Program, National Council for the Accreditation of Teacher Education, Washington, D.C.

Klassen, R. M. e M. M. Chiu (2010), "Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress", Journal of Educational Psychology Vol. 102/3, pp. 741-756.

Kozma, R. (1994), "Will media influence learning? Reframing the debate", Educational Technology Research and Development, Vol. 42, pp. 1-19.

Lefrançois, G. R. (2000), Psychology for Teaching, 8th edition, Wadsworth/Thomson Learning, University of Alberta, Canada.

Loukas, A. e J. L. Murphy (2007), "Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems", Journal of School Psychology, Vol. 45, pp. 293-309.

Martella, R. C., J. R. Nelson e N. E. Marchand-Martella (2003), Managing Disruptive Behaviour in the Schools: A Schoolwide, Classroom, and Individualized Social Learning Approach, Allyn and Bacon, Boston, MA.

Marzano, R. J. (1998), A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction, Mid-Continent Regional Educational Laboratory, Aurora, CO.

Marzano, R. J., D. J. Pickering and J.E. Pollock (2001), Classroom Instruction That Works, ASCD, Alexandria, VA.

Mayer, R. E. (ed.) (2014), The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, 2nd edition, Cambridge University Press, New York, NY.



Mayer, R. E. et al. (2009), "Clickers in college classrooms: Fostering learning with questioning methods in large lecture classes", Contemporary Educational Psychology, Vol. 34, pp. 51-57.

Mayer, R. E. (2003), "The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media", Learning and Instruction, Vol. 13(2), pp. 125-139.

Moore, K. D. (2014), Effective Instructional Strategies: From Theory to Practice, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Murawski, W. W. e H. L. Swanson (2001), "A meta-analysis of co-teaching research", Remedial and Special Education, Vol. 22,pp. 258-267.

OECD (2013a), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Synergies for Better Learning, An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

OECD (2013b), Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en.

OECD (2010), PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000, (Volume V), PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en.

OECD (2009), Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en.

Orlich, D. C. et al. (2013), Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction, 10th edition, Wadsworth, Cengage Learning, Boston, Massachusetts.

Pajares, M. F. (1992), "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", Review of Educational Research, Vol. 62/3, pp. 307-333.

Parsons, S. A., S. L. Dodman and S.C. Burrowbridge (2013), "Broadening the view of differentiated instruction", Phi Delta Kappan, Vol. 95, pp. 38-42.

Patrick, H., A. Kaplan e A. M. Ryan (2011), "Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate", Journal of Educational Psychology, Vol. 103/2, pp. 367-382.

Phelps, R. e A. Graham (2004), "Teachers and ICT: Exploring a metacognitive approach to professional development", Australasian Journal of Educational Technology, Vol. 20/1, pp. 49-68.

Prince, M. (2004), "Does active learning work? A review of the research", Journal of Engineering Education, Vol. 93/3, pp. 223-231.

Reyes, M. R. et al. (2012), "Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement", Journal of Educational Psychology, Vol. 104/3, pp. 700-712.

Richardson, V. (1996), "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", in Handbook of Research on Teacher Education, J. Sikula, T.J. Buttery e E. Guyton (eds.), 2nd edition, Macmillan, New York, NY, pp. 102-119.

Richardson, V. et al. (1991), "The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction", American Educational Research Journal, Vol. 28/3, pp. 559-586.

Santiago, P. et al. (2012), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico 2012, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264172647-en.

Schmidt, H. G. et al. (2009), "Constructivist, problem-based learning does work: A meta-analysis of curricular comparisons involving a single medical school", Educational Psychologist, Vol. 44, pp. 227-249.

Seidel, T. e R. J. Shavelson (2007), "Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis research", Review of Educational Research, Vol. 77, pp. 454-499.

Shapiro, J. e D. Kilbey (1990), "Closing the gap between theory and practice: Teacher beliefs, instructional decisions and critical thinking", Reading Horizons, Vol. 31, pp. 59-73.

Sheen, R. e R. O'Neill (2005), "Tangled up in form: Critical comments on 'Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices' by Basturkmen, Loewen, and Ellis", Applied Linguistics, Vol. 26/2, pp. 268-274.

Slavin, R. E. (2013), "Classroom applications of cooperative learning", in APA Handbook of Educational Psychology, S. Graham (ed.),American Psychological Association, Washington, D.C.

Slavin, R. E. (2009), "Cooperative learning", in International Encyclopedia of Education, G. McCulloch and D. Crook (eds.), Routledge, Abington.



Slavin, R. E. (1995), Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice, 2nd edition, Allyn and Bacon, Boston, MA.

Smagorinsky, P. et al. (2004), "Tensions in learning to teach: Accommodation and development of a teaching identity", Journal of Teacher Education, Vol. 55/1, pp. 8-24.

Speer, N. M. (2008), "Connecting beliefs and practices: A fine-grained analysis of a college mathematics teacher's collections of beliefs and their relationship to his instructional practices", Cognition and Instruction, Vol. 26/2, pp. 218-267.

Staub, F. C. e E. Stern (2002), "The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasiexperimental evidence from elementary mathematics", Journal of Educational Psychology, Vol. 94/2, pp. 344-355.

Tatto, M. T. e D. B. Coupland (2003), "Teacher education and teachers' beliefs: Theoretical and measurement concerns", in Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education, J. Raths (ed.), Information Age Publishing, Greenwich, CT, pp. 123-184.

Vieluf, S. et al. (2012), Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en.

Woolfolk, A. (2010), Educational Psychology, 11th edition, Pearson/Allyn and Bacon, Columbus, OH.

Zeichner, K. e A. Schulte (2001), "What we know and don't know from peer-reviewed research about alternative teacher certification programs", Journal of Teacher Education, Vol. 52/4, pp. 266-282.

Zeichner, K. M. e B. R. Tabachnick (1981), "Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience?", Journal of Teacher Education, Vol. 32/3, pp. 7-11.



7

Autoefficacia e soddisfazione lavorativa: perché sono importanti per gli insegnanti

Il Capitolo si concentra sull'analisi del senso di autoefficacia e della soddisfazione lavorativa degli insegnanti.
Per "autoefficacia" si intende il grado di fiducia che gli insegnanti ripongono nelle proprie capacità; la "soddisfazione lavorativa" si riferisce, invece, al sentimento di appagamento e gratificazione che gli insegnanti traggono dal proprio lavoro. Questo capitolo prende in considerazione alcuni aspetti già esaminati nel Rapporto TALIS (sviluppo professionale, valutazione e feedback, dirigenza scolastica, caratteristiche degli insegnanti) e analizza se essi influenzino il senso di autoefficacia e di soddisfazione lavorativa tra gli insegnanti. Si procede poi con l'analisi delle caratteristiche degli insegnanti e degli istituti scolastici che possano contribuire a ridurre gli effetti derivanti da contesti di classe potenzialmente problematici per gli insegnanti. Il Capitolo termina con alcune raccomandazioni rivolte a *policy maker*, dirigenti scolastici e insegnanti.



Fatti salienti

- Meno di un terzo degli insegnanti dei Paesi TALIS ritiene che l'insegnamento sia una professione apprezzata dalla collettività. In tutti i Paesi TALIS, tranne uno, si riscontra una forte associazione positiva tra il grado di partecipazione degli insegnanti al processo decisionale scolastico e la probabilità che essi riferiscano che l'insegnamento è una professione apprezzata dalla collettività.
- Inoltre, in tutti i Paesi TALIS gli insegnanti che riferiscono di avere opportunità di partecipare al processo decisionale dell'istituto in cui insegnano riferiscono, altresì, nella maggior parte dei casi, maggiore soddisfazione lavorativa e senso di autoefficacia. La relazione tra la soddisfazione lavorativa e il grado di partecipazione degli insegnanti nei processi decisionali dell'istituto in cui insegnano è forte in tutti i Paesi TALIS.
- Una maggiore esperienza d'insegnamento si accompagna a livelli più elevati di autoefficacia. Tuttavia, in alcuni casi, è invece associata ad una minore soddisfazione lavorativa. Gli insegnanti con più di cinque anni di esperienza lavorativa alle spalle riferiscono livelli più alti di autoefficacia rispetto ai colleghi meno esperti in 26 Paesi, ma minore soddisfazione lavorativa in ben 12 Paesi.
- Situazioni problematiche in classe possono influenzare l'autoefficacia degli insegnanti e la soddisfazione lavorativa. In particolare, in quasi tutti i Paesi TALIS un aumento della percentuale di studenti con problemi comportamentali è associato a una forte diminuzione dei livelli di soddisfazione lavorativa.
- In quasi tutti i Paesi esaminati. La percezione degli insegnanti che la valutazione e il feedback inducono cambiamenti nelle loro pratiche didattiche è legata a una maggiore soddisfazione lavorativa. Diversamente, la percezione che i sistemi di valutazione e feedback siano meramente finalizzati a soddisfare adempimenti amministrativi si accompagna a una minore soddisfazione lavorativa in tutti i Paesi TALIS.
- Le interazioni tra insegnanti e rispettivi dirigenti scolastici, nonché tra insegnanti stessi, o tra loro e gli studenti a scuola, svolgono una funzione estremamente preziosa. Rapporti interpersonali positivi possono contrastare gli effetti negativi che l'insegnamento in classi "impegnative" potrebbe altrimenti indurre sulla soddisfazione lavorativa o sul senso di autoefficacia dei docenti. L'interazione insegnanti e studenti ha una relazione particolarmente forte con la soddisfazione lavorativa degli insegnanti.
- Importante è anche la collaborazione tra insegnanti, sia attraverso la partecipazione ad attività di apprendimento professionale sia attraverso l'attuazione di pratiche collaborative. Le pratiche collaborative sono collegate a livelli più elevati di autoefficacia e di soddisfazione lavorativa. In particolare, gli insegnanti che riferiscono di partecipare ad attività di apprendimento professionale collaborativo almeno cinque volte l'anno riferiscono anche livelli significativamente più elevati di autoefficacia in quasi tutti i Paesi TALIS e maggiore soddisfazione lavorativa in due terzi dei Paesi esaminati.

INTRODUZIONE

Secondo la teoria cognitiva sociale di Bandura (1986), il senso di autoefficacia si riferisce alla convinzione degli individui circa le proprie capacità di organizzare e realizzare con successo un dato corso di azioni. In materia di istruzione, la ricerca ha dimostrato che il senso di autoefficacia degli studenti esercita una forte influenza sul loro rendimento scolastico e sul loro comportamento. Tuttavia è sempre più evidente che anche i sentimenti di autoefficacia degli insegnanti a livello di didattica, coinvolgimento degli studenti e gestione della classe esercitano una forte influenza sui risultati scolastici degli studenti e, al contempo, accrescono la soddisfazione lavorativa degli insegnanti (Caprara et al. 2006; Klassen e Chiu, 2010). La soddisfazione lavorativa, a sua volta, rinvia al senso di appagamento e gratificazione che derivano dallo svolgimento della propria professione (Locke, 1969). Nel caso degli insegnanti, la soddisfazione lavorativa è correlata alla soddisfazione sia rispetto alla professione in sé sia rispetto all'ambiente in cui lavorano. Le ricerche svolte indicano che, sebbene i docenti siano generalmente soddisfatti degli aspetti della loro vita professionale collegati all'insegnamento (ad esempio, mansioni lavorative e sviluppo professionale), essi tendono ad essere insoddisfatti di altri aspetti che concernono lo svolgimento del loro lavoro (ad esempio, condizioni di lavoro, relazioni interpersonali e retribuzione) (Butt et al., 2005; Crossman e Harris, 2006; Dinham e Scott, 1998).

Svariati studi hanno rilevato correlazioni positive tra il senso di autoefficacia degli insegnanti e miglior rendimento e maggiore motivazione dei loro studenti, nonché tra le pratiche didattiche degli insegnanti e loro entusiasmo, impegno, soddisfazione lavorativa e atteggiamento (Skaalvik e Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2001;



Tschannen-Moran e Barr, 2004. Caprara et al, 2006). Un minor senso di autoefficacia, d'altra parte, è stato riscontrato tra gli insegnanti che, a scuola, sperimentano maggiori difficoltà a causa del cattivo comportamento degli studenti: sono più pessimisti circa l'apprendimento dei discenti e riferiscono elevati livelli di stress lavorativo e minore soddisfazione professionale (Caprara et al., 2003; Caprara et al., 2006; Klassen e Chiu, 2010; Collie, Shapka e Perry, 2012). Il senso di autoefficacia degli insegnanti sembra essere un costrutto valido in tutti i Paesi esaminati, indipendentemente dalle differenze di idioma e cultura. È inoltre dimostrato che l'autoefficacia negli insegnanti è legata positivamente alla loro soddisfazione lavorativa in diversi contesti culturali (Klassen et al., 2009; OECD, 2009).

Tale relazione positiva tra il senso di autoefficacia degli insegnanti e la loro soddisfazione lavorativa è di fondamentale importanza, dal momento che i dati empirici raccolti confermano l'associazione positiva esistente, in molteplici ambienti lavorativi, tra il grado di soddisfazione lavorativa sperimentata e le prestazioni professionali garantite (Giudice et al., 2001). È stato altresì riscontrato che l'impegno lavorativo svolge un ruolo importante in tale correlazione, in quanto la soddisfazione lavorativa induce un impegno maggiore, che a sua volta favorisce migliori prestazioni professionali (Lee, Carswell e Allen, 2000; Kardos e Johnson, 2007). Per di più, la soddisfazione lavorativa esercita un crescente assoluto sugli atteggiamenti e sugli sforzi degli insegnanti nell'ambito della loro attività quotidiana con i bambini (Caprara et al., 2003). La relazione tra il senso di autoefficacia degli insegnanti e la loro soddisfazione lavorativa può quindi incidere sulla permanenza degli insegnanti in un dato istituto scolastico e sull'impegno profuso, nonché sulle loro prestazioni professionali e, per estensione, sul rendimento scolastico degli studenti (Klassen et al., 2009; Prezzo e Collett, 2012; Somech e Bogler, 2002; Brief e Weiss, 2002).

Sebbene gli studi descritti evidenzino associazioni tra il senso di autoefficacia degli insegnanti e i risultati scolastici degli studenti, la maggior parte di tali studi non ha tuttavia esplorato se si tratti di relazioni causali e quale sia la loro direzione. Caprara et al. (2006) ci hanno provato, rilevando che le convinzioni personali degli insegnanti circa la propria efficacia hanno incidenza sulla loro soddisfazione lavorativa e sulla riuscita scolastica degli studenti, allorché è tenuto sotto controllo l'effetto dei precedenti livelli di rendimento scolastico. Eppure Holzberger, Philipp e Kunter (2013) hanno confermato solo parzialmente l'esistenza di un effetto causale tra il senso di autoefficacia degli insegnanti e la conseguente qualità dell'istruzione da loro offerta agli studenti. (Le loro analisi hanno rivelato che anche la qualità dell'istruzione offerta incide sul senso di autoefficacia degli insegnanti). Ciò significa che permane la possibilità che "la buona didattica" determini un senso di maggiore autoefficacia negli insegnanti; pertanto è necessario approfondire le ricerche per meglio comprendere queste relazioni.

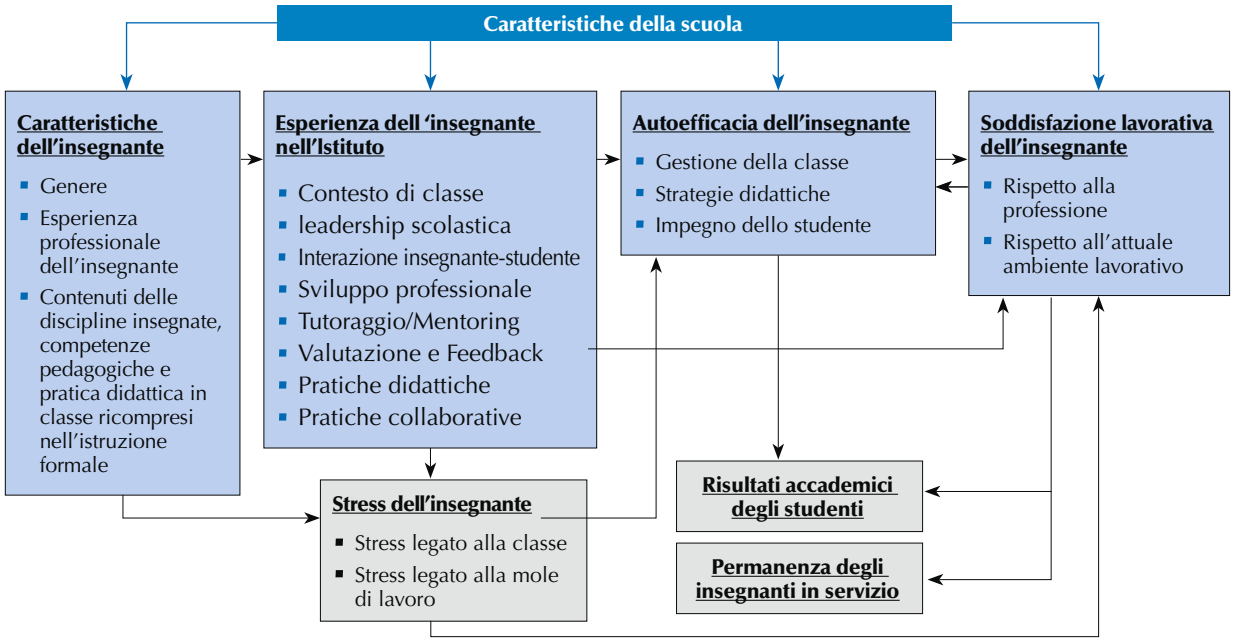
Modello analitico

Il Capitolo esamina le relazioni tra il senso di autoefficacia degli insegnanti, la loro soddisfazione lavorativa e altri temi discussi nei precedenti capitoli del Rapporto, quali la leadership scolastica, lo sviluppo professionale degli insegnanti, nonché la valutazione e il feedback (si veda il Riquadro 7.1 per informazioni sugli indici di autoefficacia e di soddisfazione lavorativa nell'ambito dell'indagine TALIS). La Figura 7.1 illustra le relazioni ipotizzate tra le variabili oggetto di interesse in questo capitolo conclusivo. Sebbene lo "stress dell'insegnante", la "permanenza in servizio degli insegnanti", e "i risultati degli studenti" non sono oggetto di misurazione diretta nell'indagine TALIS, essi sono inclusi nella Figura per esplicitare in quale maniera i dati TALIS si inseriscono nel quadro più ampio della professione insegnante, degli atteggiamenti degli insegnanti e dei risultati scolastici dei loro studenti. La Figura 7.1 illustra altresì i temi di ricerca esaminati dal Capitolo.



■ Figura 7.1 ■

Autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti – Quadro analitico



Note: I costrutti oggetto dell'indagine sono in blu; gli altri sono in grigio.
Fonte: Adattato da Klassen, R.M. e Chiu (2010)

Guida alla lettura del Capitolo

Al fine di esplorare i molteplici aspetti del senso di autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti, il Capitolo attinge alla letteratura di riferimento nonché ai temi trattati nei precedenti capitoli del Rapporto. In primo luogo, il Capitolo esamina come il senso di autoefficacia negli insegnanti e la loro soddisfazione lavorativa siano correlati a caratteristiche proprie del singolo insegnante e dell'istituto in cui lavora. Ad esempio, il senso di autoefficacia negli insegnanti varia a seconda del loro genere e degli anni di esperienza didattica nelle discipline insegnate (si veda, ad esempio, Wolters e Daugherty, 2007; Kooij et al., 2008). Attingendo ai pochi studi disponibili nella letteratura di riferimento, il Capitolo esamina se e in quale maniera la soddisfazione lavorativa degli insegnanti sia influenzata dal loro senso di autoefficacia e viceversa (ad esempio Caprara et al., 2003; Liu e Ramsey, 2008). Ci si chiede, inoltre, quali siano gli effetti sulla soddisfazione lavorativa e il senso di efficacia degli insegnanti delle relazioni interpersonali che essi costruiscono a scuola, degli stili di leadership scolastica, della percezione che essi hanno del clima di classe e dell'ambiente scolastico, nonché delle loro convinzioni e pratiche in materia d'insegnamento (Collie, Shapka e Perry, 2012; Calik et al., 2012; Wahlstrom e Louis, 2008). Il Capitolo esamina, infine, in quale misura lo sviluppo professionale, le attività di tutoraggio/mentoring nonché le pratiche collaborative tra insegnanti hanno un impatto positivo sul loro senso di autoefficacia e sulla loro soddisfazione lavorativa (Lumpe et al., 2012; Lo Casale-Crouch et al., 2012; Devos et al., 2012). Il Capitolo si conclude soffermandosi sulle implicazioni – a livello di *policy* fondamentali – dei risultati emersi dall'indagine TALIS.

AUTOEFFICACIA E SODDISFAZIONE LAVORATIVA DEGLI INSEGNANTI

Nonostante l'evidente correlazione tra il senso di autoefficacia negli insegnanti e il livello di apprendimento negli studenti (Caprara et al., 2003; Caprara et al., 2006; Klassen e Chiu, 2010; Collie, Shapka e Perry, 2012), si sa ancora relativamente poco di come la soddisfazione lavorativa degli insegnanti e il loro senso di autoefficacia siano interconnessi nonché correlati ad importanti caratteristiche demografiche dei docenti, quali gli anni di esperienza professionale, il genere, la formazione conseguita e il grado di istruzione in cui si insegna. Tali informazioni sono di indubbia importanza, perché le convinzioni sulla propria autoefficacia e soddisfazione lavorativa non rappresentano effetti statici, bensì riflettono un processo di evoluzione costante che varia secondo le caratteristiche personali degli



insegnanti e l'evolversi delle circostanze (Klassen e Chiu, 2010). La ricerca sembra suggerire che l'autoefficacia degli insegnanti risente di molteplici fattori nella fase iniziale della loro carriera, per poi aumentare e stabilizzarsi man mano che gli insegnanti acquisiscono esperienza (Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2007; Wolters e Daugherty, 2007). Tuttavia, Klassen e Chiu (2010) riferiscono una relazione non lineare tra il senso di autoefficacia degli insegnanti e gli anni di esperienza, indicando che il senso di autoefficacia cresce col crescere dell'esperienza per gli insegnanti nelle fasi iniziali e intermedie della loro carriera, per poi diminuire nella fase avanzata o finale della carriera. Sembra che le fasi intermedie e di fine carriera siano accompagnate da sfide che possono influenzare il senso di autoefficacia e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti.

Per gli insegnanti, il senso di autoefficacia rispetto alla propria professione risente di molteplici fattori, quali: esperienze pregresse positive; apprezzamento espresso da dirigenti scolastici, studenti, colleghi e genitori; opportunità di testimoniare il successo di colleghi (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy, 1998). Tuttavia, nel corso della carriera didattica, l'effetto che i fattori considerati esercitano sul senso di autoefficacia di un insegnante è suscettibile di cambiamenti, pur confermando che le gratificazioni verbali e i fattori contestuali svolgono un ruolo più rilevante per gli insegnanti alle prime armi rispetto agli insegnanti veterani (Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2007). In uno dei rari studi che analizzano il rapporto tra la formazione degli insegnanti e il loro senso di autoefficacia, Woolfolk Hoy e Burke Spero (2005) riferiscono un significativo aumento del senso di autoefficacia tra gli insegnanti in occasione della loro partecipazione ad attività di formazione professionale, seguito poi da un calo a conclusione del primo anno d'insegnamento.

Inoltre, è dimostrato che gli atteggiamenti degli insegnanti sono legati alla distinzione di genere e al grado d'istruzione nel quale essi insegnano. Ad esempio, gli insegnanti di scuola primaria riferiscono elevati livelli di autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti rispetto a quanto non riferiscano gli insegnanti nelle scuole secondarie inferiori o superiori (Wolters e Daugherty, 2007). In più, le donne riferiscono minore soddisfazione lavorativa rispetto agli uomini, soprattutto per ciò che concerne le condizioni lavorative. Svariati studi indicano poi che, tra gli insegnanti, le donne riferiscono maggiori livelli di stress rispetto agli uomini (Antoniou, Polychroni e Vlachakis, 2006; Chaplain, 2008; Klassen e Chiu, 2010). Infine, sebbene Klassen et al. (2009) individuino simili relazioni tra la soddisfazione lavorativa e il senso di autoefficacia degli insegnanti in cinque Stati del Nord America e in Asia, i risultati di altri studi suggeriscono che il contesto culturale e nazionale degli insegnanti può incidere sulla relazione tra tali variabili (Liu e Ramsey, 2008; Klassen, Usher e Bong, 2010)[1].

Autoefficacia e soddisfazione professionale nei Paesi esaminati – Singole voci degli indici utilizzati

Prima di passare a esplorare le caratteristiche degli insegnanti e delle scuole in relazione al senso di autoefficacia e soddisfazione lavorativa dei docenti, questa sezione offre innanzitutto una panoramica delle risposte che gli insegnanti intervistati hanno fornito ai quesiti concernenti aspetti specifici del loro senso di autoefficacia (Riquadro 7.1).

Le singole voci che compongono gli indici discussi nel Riquadro 7.1 sono interessanti di per sé. La Tabella 7.1 illustra che, nella maggioranza dei Paesi TALIS, la maggior parte degli insegnanti riferisce di avere convinzioni che rivelano un senso di notevole autoefficacia.

Nei Paesi esaminati, in media l'80%-92% degli insegnanti riferisce spesso di "saper portare gli studenti a credere nelle proprie capacità di raggiungere buoni risultati", "aiutarli ad apprezzare il valore dell'apprendimento", "proporre loro buoni quesiti", "contenere i comportamenti di chi disturba la lezione", "rendere chiare le aspettative sul comportamento che devono tenere", "aiutarli a pensare in modo critico", "portarli a rispettare i regolamenti", "contenere gli allievi che disturbano la lezione", "utilizzare una varietà di strategie di valutazione", e "fornire spiegazioni alternative quando gli studenti non comprendono chiaramente"[2]. In media, in tutti i Paesi TALIS, relativamente più difficile sembrerebbe per gli insegnanti riuscire a "motivare gli studenti che mostrano scarso interesse nel lavoro scolastico" (70%) e "saper attuare strategie didattiche alternative" (77%).



Riquadro 7.1. Indici di autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti

Il Rapporto TALIS misura tre aspetti dell'autoefficacia degli insegnanti: gestione della classe, didattica, coinvolgimento degli studenti. Allo stesso modo, il Rapporto TALIS misura due aspetti della soddisfazione lavorativa degli insegnanti: la soddisfazione in rapporto alla professione e la soddisfazione nei confronti dell'ambiente di lavoro. Si veda l'Allegato B per ulteriori dettagli sulla costruzione di tali indici.

Efficacia nella gestione della classe

- Controllo i comportamenti degli allievi che disturbano la lezione.
- Esplicito chiaramente le mie aspettative sui comportamenti degli studenti.
- Faccio in modo che gli studenti rispettino i regolamenti scolastici.
- Faccio stare tranquilli gli studenti che disturbano la classe.

Efficacia nella didattica

- Elaboro delle buone domande da sottoporre agli studenti.
- Utilizzo una varietà di strategie di valutazione.
- Fornisco spiegazioni alternative, ad esempio quando gli studenti non capiscono.
- Attuo strategie didattiche alternative nella mia classe.

Efficacia nel coinvolgimento degli studenti

- Porto gli studenti a credere nelle loro capacità di raggiungere buoni risultati.
- Aiuto gli studenti ad apprezzare il valore dell'apprendimento.
- Motivo gli studenti che dimostrano scarso interesse per l'attività scolastica.
- Aiuto gli studenti a pensare in modo critico.

Soddisfazione nei confronti dell'ambiente di lavoro

- Mi piacerebbe cambiare istituto se fosse possibile.
- Lavorare in questo istituto mi piace.
- Consiglierei il mio istituto come un buon posto in cui lavorare.
- Tutto considerato, mi ritengo soddisfatto(a) del mio lavoro.

Soddisfazione in rapporto alla professione

- I vantaggi della professione docente sono chiaramente superiori agli svantaggi.
- Se potessi scegliere di nuovo, sceglierei ancora di fare l'insegnante.
- Sono pentito/a della mia decisione di diventare insegnante.
- Mi chiedo se non avrei fatto meglio a scegliere un'altra professione.

Tuttavia, in alcuni Paesi, rispetto alla media generale, gli insegnanti sembrano credere notevolmente e costantemente meno nelle proprie capacità di incidere positivamente in tali ambiti. In particolare, rispetto alla media TALIS, gli insegnanti del Giappone dichiarano di avere scarsa fiducia nelle proprie capacità nei suddetti ambiti. Le medie variano da un minimo del 16% degli insegnanti in Giappone che si ritiene capace di aiutare gli studenti a pensare in modo critico ad un massimo del 54% che ritiene di saper fornire spiegazioni alternative quando gli studenti sono confusi. Anche nella Repubblica Ceca gli insegnanti manifestano scarsa fiducia nelle proprie capacità in alcune aree: ad esempio, soltanto il 30% degli insegnanti della Repubblica Ceca ritiene di saper motivare gli studenti che mostrano scarso interesse nel lavoro scolastico, mentre il 39% pensa di poter aiutare gli studenti ad apprezzare il valore dell'apprendimento. Meno uniformi sono invece le tendenze rilevate tra gli insegnanti della Croazia, della Norvegia e della Spagna, per quanto le percentuali riscontrate in ciascun Paese siano pari al massimo al 53% per uno o più degli aspetti utilizzati per misurare il senso di autoefficacia degli insegnanti.

La Tabella 7.2 e la Figura 7.2. riportano in quale misura nei Paesi esaminati gli insegnanti si sono dichiarati d'accordo con affermazioni riguardanti la propria soddisfazione lavorativa. In media nei Paesi TALIS il 91% degli insegnanti riferisce

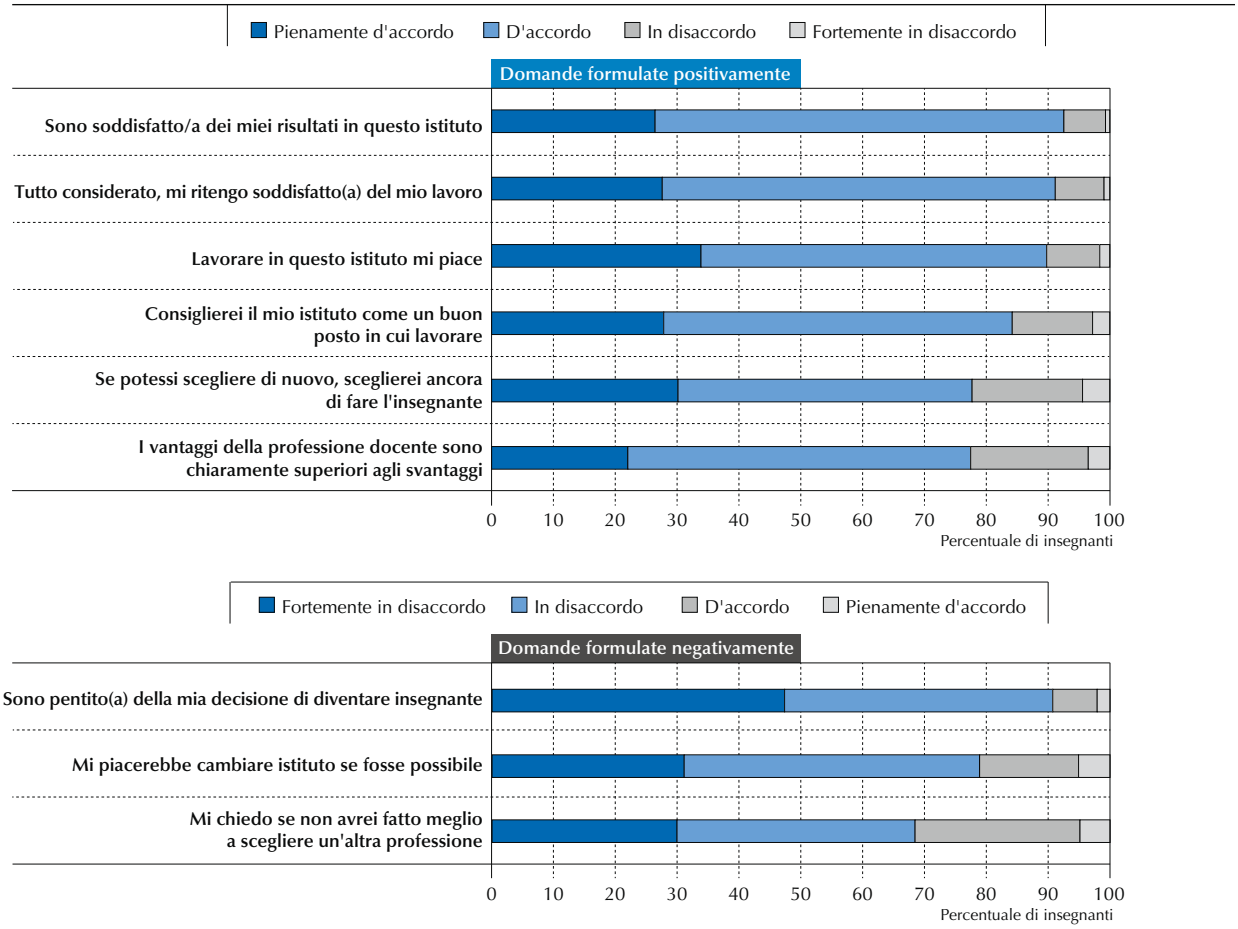


di essere complessivamente soddisfatto(a) della propria professione, il 93% riferisce di essere soddisfatto/a dei propri risultati nell'istituto scolastico in cui insegna attualmente, l'84% consiglierebbe il proprio istituto come un buon posto in cui lavorare e il 90% dichiara di essere contento/a di lavorare presso l'istituto in cui insegna attualmente. Tuttavia, in Giappone, in linea con gli indicatori del senso di autoefficacia riportati nella Tabella 7.1, soltanto il 50% degli insegnanti riferisce di essere soddisfatto dei propri risultati nell'istituto in cui insegna attualmente e il 62% consiglierebbe il proprio istituto come un buon posto in cui lavorare. Nondimeno, in Giappone più di tre quarti (78%) degli insegnanti dichiara di essere contento di lavorare nell'istituto in cui attualmente insegna. Sebbene i risultati emersi nella maggior parte dei Paesi indichino che circa il 77% degli insegnanti ritiene che i vantaggi della professione docente siano chiaramente superiori agli svantaggi, in Brasile, Repubblica Ceca, Francia e Repubblica Slovacca, la percentuale di insegnanti di tale avviso non supera il 60%.

■ Figura 7.2 ■

Soddisfazione professionale degli insegnanti

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore "fortemente in disaccordo", "in disaccordo", "d'accordo" o "pienamente d'accordo" con le seguenti dichiarazioni



Le voci sono elencate in ordine decrescente, a seconda della percentuale di insegnanti "pienamente d'accordo" o "d'accordo" con l'affermazione relativa alle domande formulate positivamente. Per le domande formulate negativamente, l'ordine è inverso: le voci sono elencate in ordine decrescente, a seconda della percentuale di insegnanti "fortemente in disaccordo" o "in disaccordo" con la data affermazione.

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabelle 7.2 e 7.2 web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042200

Nei suddetti quattro Paesi, tuttavia, i risultati emersi non sembrano scoraggiare gli insegnanti dal riferire che, potendo scegliere di nuovo, deciderebbero ancora di diventare insegnanti: in tali Paesi approssimativamente il 70% degli insegnanti dichiara che, potendo scegliere, deciderebbe nuovamente di esercitare la professione docente (la media TALIS è pari al 78%). Oltre nove insegnanti su dieci in Malesia e Messico sceglierebbero di diventare nuovamente insegnanti; mentre soltanto una percentuale limitata di insegnanti è del medesimo avviso in Giappone (58%), Corea (63%) e Svezia.



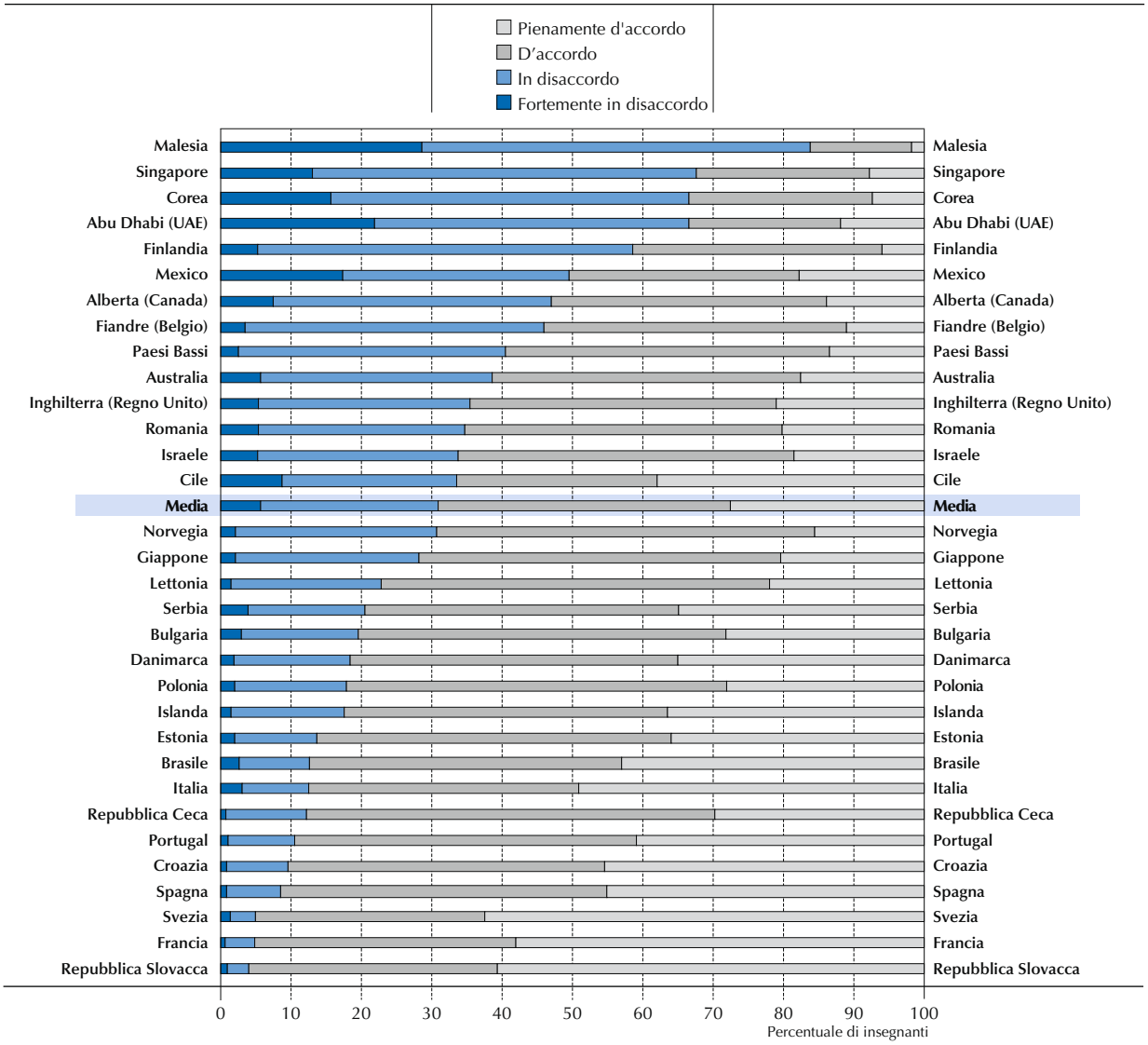
Rispetto alla media internazionale (9%), una percentuale notevolmente più elevata d'insegnanti in Corea e Svezia, nonché in altri cinque Paesi (Bulgaria, Islanda, Portogallo, Singapore e Repubblica Slovacca), ammette di domandarsi se sarebbe stato più opportuno scegliere un'altra professione (minimo 40% a fronte della media internazionale, pari al 32%).

Infine, in media, meno di un terzo degli insegnanti dei Paesi esaminati ritiene che l'insegnamento sia una professione apprezzata dalla collettività (Figura 7.3). Il dato è di per sé significativo, in quanto anche la percezione del prestigio sociale della professione docente può incidere sul numero di persone che la intraprendono e sulla relativa permanenza in servizio. Si osservano, tuttavia, notevoli differenze tra i vari Paesi TALIS. In particolare, in Croazia, Francia, Repubblica Slovacca, Spagna e Svezia, meno del 10% degli insegnanti ritiene che la professione docente goda di prestigio. Al contrario, in Corea, Malesia, Singapore e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) la maggior parte degli insegnanti è di avviso contrario. Almeno due terzi degli insegnanti intervistati riferiscono, infatti, che la professione dell'insegnante gode di prestigio sociale.

■ Figura 7.3 ■

Percezione del prestigio sociale della professione docente da parte degli insegnanti

Percentuale di insegnanti di scuola secondaria inferiore "fortemente in disaccordo", "in disaccordo", "d'accordo" o "d'accordo" con la seguente dichiarazione "Penso che la professione di insegnante sia apprezzata dalla collettività"



I Paesi sono elencati in ordine decrescente, a seconda della percentuale di insegnanti pienamente d'accordo" o "d'accordo" che l'insegnamento sia una professione apprezzata dalla collettività

Fonte: OECD, Database TALIS 2013, Tabelle 7.2 e 7.2 web.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042219



Analisi più approfondite hanno meglio identificato quali fattori possono influenzare la percezione degli insegnanti a tale riguardo[3]. I dati indicano una debole correlazione con fattori legati al genere, in quanto in 9 Paesi gli insegnanti maschi sono più propensi delle loro colleghe a indicare che la loro professione è valorizzata. Anche l'esperienza può contribuire a plasmare tale convinzione: in 13 Paesi, gli insegnanti con più di cinque anni di esperienza di insegnamento ritengono che la loro professione sia apprezzata meno di quanto non lo ritengano i colleghi meno esperti (Tabella 7.3). In Bulgaria, Croazia, Serbia e Spagna, gli insegnanti con più di cinque anni di esperienza d'insegnamento hanno almeno la metà delle probabilità, rispetto ai colleghi meno esperti, di riferire che l'insegnamento è una professione apprezzata dalla collettività. In Cile, Singapore e nelle Fiandre (Belgio), tuttavia, gli insegnanti con più di cinque anni di esperienza di insegnamento riferiscono di percepire il prestigio sociale della professione docente più di quanto non facciano i colleghi meno esperti.

È interessante rilevare che in 28 Paesi TALIS il grado di partecipazione degli insegnanti al processo decisionale del loro istituto scolastico presenta una forte associazione positiva con la probabilità di riportare che l'insegnamento è una professione apprezzata dalla collettività. In Bulgaria, Croazia e Lettonia, quando gli insegnanti partecipano ai processi decisionali del loro istituto, sono tre volte più propensi a dichiarare che l'insegnamento è una professione apprezzata dalla collettività, a fronte del quintuplo delle probabilità in più in Cile. Pertanto, ancorché i dati TALIS mostrino che la stragrande maggioranza degli insegnanti nei vari Paesi è soddisfatta del proprio posto di lavoro, meno di un terzo ritiene l'insegnamento una professione apprezzata dalla collettività. Tale percezione esercita un impatto evidente e può incidere negativamente sulla professione docente in tali Paesi. Una visione negativa della professione docente, sia nell'intera collettività sia sulla base della percezione degli insegnanti stessi, è in grado di influenzare l'assunzione di insegnanti altamente professionali e determinarne altresì la permanenza in servizio. A tal fine, numerosi Paesi hanno adottato politiche volte ad accrescere il prestigio della professione insegnante (Schleicher, 2011). I Paesi possono decidere di effettuare ulteriori analisi per esplorare le origini di tali percezioni negative e comprendere quali specifici fattori legati alla professione insegnante generino tali percezioni negative.

AUTOEFFICACIA E SODDISFAZIONE PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI IN RELAZIONE ALLE LORO CARATTERISTICHE DEMOGRAFICHE

In una certa misura, i livelli di autoefficacia e di soddisfazione lavorativa degli insegnanti possono essere influenzati dalle loro singole caratteristiche demografiche. Il genere degli insegnanti, gli anni di esperienza lavorativa come docente (qui raggruppati in due classi "più di cinque anni" rispetto a "almeno cinque anni") e la formazione ricevuta in termini di contenuti delle discipline insegnate, competenze pedagogiche e pratica didattica in classe possono essere collegati alla fiducia che gli insegnanti ripongono nelle proprie capacità, nonché alla percezione che essi hanno del proprio lavoro. Le possibili relazioni tra tali fattori demografici degli insegnanti e il loro senso di autoefficacia e soddisfazione lavorativa sono indagati in questa sezione (Riquadro 7.2).

Riquadro 7.2. **Interpretazione dell'intensità delle correlazioni nelle analisi di regressione lineare**

Al fine di agevolare l'interpretazione delle relazioni esaminate in questo capitolo, nel testo si parlerà di relazioni "deboli", "moderate" e "forti" piuttosto che far riferimento ai valori numerici dei coefficienti di regressione. I valori soglia per individuare queste tre categorie sono 0,2 e 0,3 unità di deviazioni standard. In particolare, un valore inferiore a 0,2 indica una relazione "debole", un valore compreso tra 0,2 e 0,299 indica una relazione "moderata" e un valore uguale o superiore a 0,3 indica una relazione "forte". I coefficienti di regressione standardizzati si ottengono dividendo il coefficiente di regressione – che misura la relazione tra la variabile indipendente e la variabile dipendente per la deviazione standard della variabile dipendente. Ciò significa che la classificazione dei coefficienti di regressione tiene conto della distribuzione dei punteggi di autoefficacia e di soddisfazione lavorativa degli insegnanti propria di ciascun Paese. Nel caso di variabili indipendenti dicotomiche, le unità di 0,2 e 0,3 unità di deviazione standard sono approssimate a coefficienti di regressione rispettivamente pari a 0,3 e 0,5. Nel caso di variabili indipendenti continue, la variazione di un'unità non è equiparabile a una variazione dicotomica. Per variabili quali *dimensione della classe*, *ore* o *percentuali*", la dimensione della correlazione è classificata come "debole", "moderata" e "forte" con una soglia pari a 10 volte l'unità (ß1*10 studenti in più, 10 ore in più, 10% in più del tempo impiegato).

...



Riquadro 7.2. **Interpretazione dell'intensità delle correlazioni nelle analisi di regressione lineare** (continua)

Nel caso di punteggi sotto forma di indici, i punti *soglia* sono stabiliti in base all'aumento di 1 deviazione standard della misura considerata. Ciò significa che il coefficiente di una variabile indipendente non dicotomica dapprima è tradotto in unità di deviazione standard mediante la formula (ß1*σx1) e successivamente, a partire da tale soglia, si definisce la relazione "debole", "moderata" o "forte".

Il calcolo e la classificazione di tutte le relazioni "deboli", "moderate" e "forti" sono mostrate nelle tabelle online che accompagnano ciascuna tavola di regressione.

La Tabella 7.4 illustra le correlazioni tra le caratteristiche demografiche degli insegnanti e il loro senso di autoefficacia, mentre la Tabella 7.5 illustra le medesime correlazioni con la soddisfazione lavorativa. In 18 Paesi gli insegnanti maschi riferiscono un minore senso di autoefficacia.
Gli insegnanti maschi hanno dichiarato scarso senso di autoefficacia (relazione moderata)[4], in particolare in Australia, Danimarca, Estonia e Repubblica Slovacca. Tali risultati sono interessanti alla luce dei dati presentati nel Capitolo 2 da cui emerge che, nel complesso, gli uomini sono una minoranza tra gli insegnanti di scuola secondaria inferiore. In Giappone uno dei pochi Paesi in cui la maggioranza (61%) degli insegnanti di scuola secondaria inferiore è costituita da uomini si rileva il fenomeno opposto: gli insegnanti di genere maschile riferiscono un forte senso di autoefficacia (l'intensità di tale relazione è moderata; in altri Paesi in cui gli insegnanti di genere maschile riferiscono maggiore autoefficacia, l'intensità della relazione è debole). Tendenze simili si rilevano anche per la soddisfazione lavorativa (Tabella 7.5). Ancora una volta, in 13 Paesi esaminati gli insegnanti maschi riferiscono livelli di soddisfazione lavorativa più bassi. Il risultato è particolarmente evidente in Croazia e in Islanda.

I dati riportati nelle Tabelle 7.4 e 7.5 mostrano che l'esperienza di insegnamento ha relazioni differenti con il senso di autoefficacia degli insegnanti e la loro soddisfazione lavorativa. Gli insegnanti più esperti tendono a riferire un maggiore senso di autoefficacia nella maggior parte dei Paesi esaminati, ma rivelano livelli più bassi di soddisfazione lavorativa in 12 Paesi TALIS. In particolare, relazioni degne di nota sono state rilevate in Danimarca, Francia, Italia, Giappone, Lettonia, Singapore, Svezia, Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), Alberta (Canada) e nelle Fiandre (Belgio), dove il senso di autoefficacia degli insegnanti appare di gran lunga più elevato tra gli insegnanti con più di cinque anni di esperienza di insegnamento rispetto ai colleghi con minore esperienza. Al contrario, in Finlandia, Corea, Paesi Bassi, Polonia, Serbia e nelle Fiandre (Belgio), la soddisfazione lavorativa è moderatamente più bassa per gli insegnanti più esperti, rispetto ai loro colleghi meno esperti.

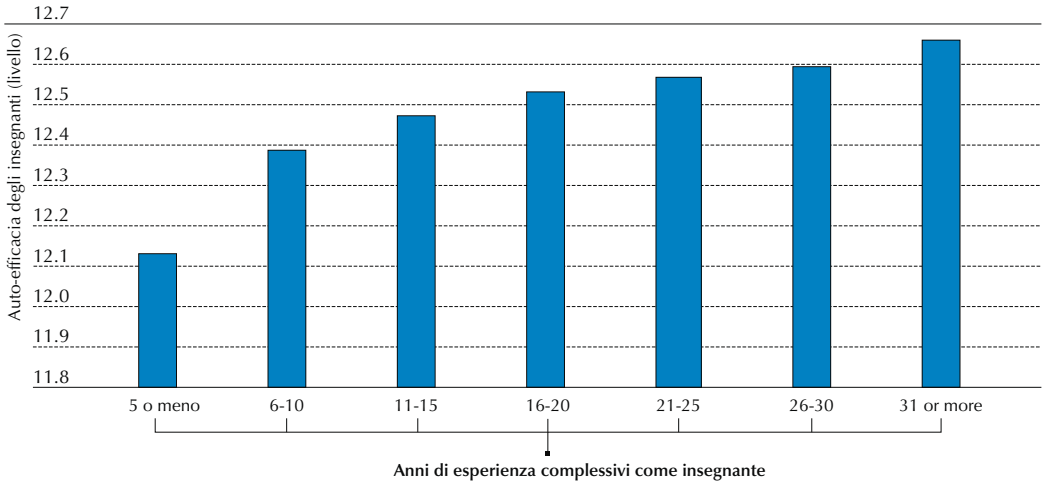
Le Figura 7.4 e 7.5 illustrano le relazioni tra il numero di anni d'esperienza professionale come insegnante e, rispettivamente, l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa. Tali dati confrontano l'atteggiamento di insegnanti che hanno diversi livelli di esperienza, raggruppati in classi di intervallo di 5 anni. Sebbene tali dati illustrino soltanto una lieve variazione rispetto agli indici, i diversi andamenti lineari forniscono, invece, informazioni rilevanti. Il senso di autoefficacia degli insegnanti (Figura 7.4) tende ad aumentare con il numero di anni di esperienza, sebbene sembri esservi una certa stabilizzazione per gli insegnanti con 11-20 anni di esperienza, seguito da un picco intorno ai 21-25 anni di esperienza. Ciò è in linea con la letteratura di riferimento che sostiene che le fasi intermedie e di fine carriera portano con sé sfide che possono influenzare il senso di autoefficacia e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti (Klassen e Chiu, 2010; Tschannen-Moran et al., 1998). È interessante osservare, tuttavia, che la relazione tra esperienza d'insegnamento e soddisfazione lavorativa sembra dipingere una diversa realtà. La Figura 7.5 indica una "correlazione a U": nei Paesi esaminati, infatti, la soddisfazione lavorativa degli insegnanti, in media, diminuisce leggermente nei primi 15 anni di insegnamento. Successivamente, tuttavia, si riscontra una correlazione positiva relativamente agli insegnanti con elevata esperienza: nei vari Paesi TALIS, il numero di anni di esperienza d'insegnamento è associato a un livello di soddisfazione lavorativa leggermente superiore.



■ Figura 7.4 ■

Senso di autoefficacia ed esperienza professionale degli insegnanti

Livello di autoefficacia degli insegnanti di scuola secondaria inferiore a seconda degli anni di esperienza complessivi come insegnanti

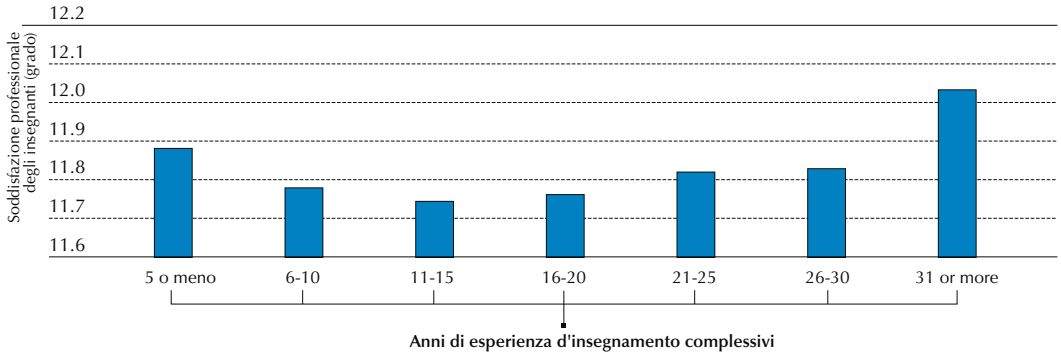


Fonte: OECD, Database TALIS 2013
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042238

■ Figura 7.5 ■

Soddisfazione lavorativa ed esperienza degli insegnanti

Grado di soddisfazione lavorativa degli insegnanti di scuola secondaria inferiore a seconda degli anni di esperienza complessivi come insegnanti



Fonte: OECD, Database TALIS 2013
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042257

L'inclusione nella fase di formazione iniziale all'insegnamento dei contenuti delle discipline insegnate, delle competenze pedagogiche e delle pratiche didattiche in classe incide in misura inferiore, per quanto significativa, sul senso di autoefficacia e di soddisfazione lavorativa degli insegnanti (Tabelle 7.4 e 7.5). In quasi tutti i Paesi esaminati si rileva la medesima tendenza: quanto meno i tre elementi hanno fatto parte della formazione iniziale ricevuta dagli insegnanti intervistati, tanto più bassi risultano i loro livelli di autoefficacia e di soddisfazione lavorativa. I risultati sottolineano l'importanza di adattare i contenuti, le competenze pedagogiche e la pratica didattica in classe previsti dall'istruzione formale degli insegnanti alle specifiche discipline che essi andranno a insegnare.

Infine, le Tabelle 7.4 e 7.5 illustrano gli effetti reciproci tra la soddisfazione lavorativa e il senso di autoefficacia degli insegnanti, tenendo sotto controllo le altre variabili comprese nel modello. Come nelle attese, per tutti i Paesi esaminati, l'aumento della soddisfazione lavorativa di un insegnante è associato a un maggiore senso di autoefficacia e viceversa. Sebbene le correlazioni nelle due direzioni opposte siano molto simili, il livello di fiducia in sé di un insegnante sembra esercitare un impatto leggermente maggiore, poiché, nella maggior parte dei Paesi esaminati, l'influenza del senso di



autoefficacia sulla soddisfazione lavorativa è leggermente superiore rispetto a quanto la soddisfazione lavorativa incida sul senso di autoefficacia[5].

RELAZIONE TRA CLIMA DI CLASSE E SENSO DI AUTOEFFICACIA E SODDISFAZIONE LAVORATIVA DEGLI INSEGNANTI

Alcune caratteristiche della classe possono rendere difficile il lavoro dell'insegnante. Insegnare in classi che hanno proporzioni elevate di studenti con diversi livelli di istruzione, esigenze particolari o problemi comportamentali può influenzare il senso di autoefficacia e la soddisfazione lavorativa di un insegnante, soprattutto se questi non è adeguatamente preparato o sostenuto (Major, 2012). La maggior parte dei dati empirici raccolti in tale ambito deriva da studi incentrati sugli insegnanti di bambini con bisogni speciali. Il Capitolo 4 ha rilevato che è proprio nell'ambito dell'insegnamento a studenti con bisogni speciali che gli insegnanti necessitano di maggiore sviluppo professionale. Altri studi hanno dimostrato che gli insegnanti di studenti con bisogni speciali sono inclini a riferire scarsa soddisfazione lavorativa e scarso senso di autoefficacia e hanno maggiore probabilità di lasciare la scuola in cui insegnano rispetto ai colleghi che insegnano in classi prive di tali studenti. È quanto accade in particolare laddove gli insegnanti abbiano studenti affetti da problemi comportamentali e disturbi emotivi (Emery e Vandenberg, 2010; Katsiyannis, Zhang e Conroy, 2003). Inoltre, molti educatori di bambini con disturbi emotivi sperimentano stress a causa della mancanza di competenze e/o esperienze specifiche necessarie per insegnare a discenti con tali caratteristiche (Henderson et al., 2005).

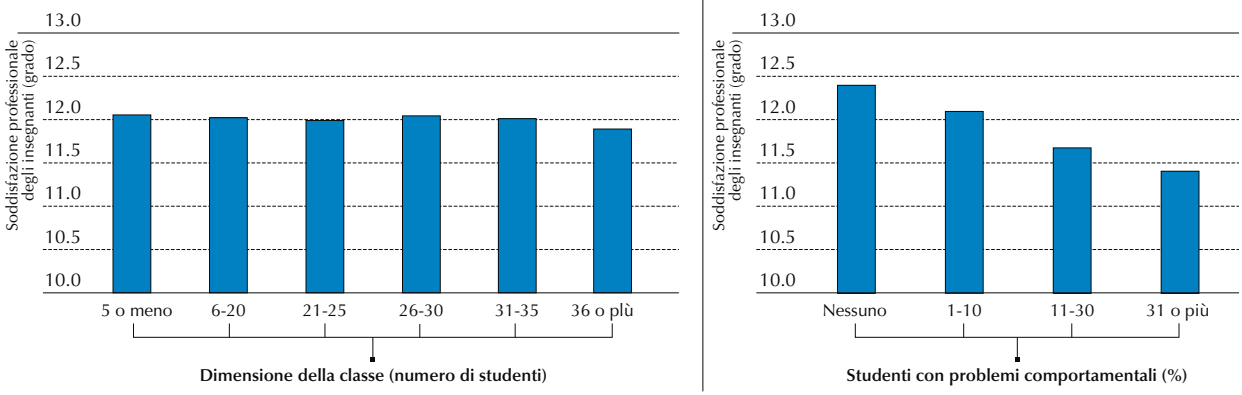
Questa sezione indaga le correlazioni tra autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti e dimensioni della classe e relative caratteristiche "impegnative". Così come nelle analisi di cui al Capitolo 6, le classi sono considerate "difficili" se più del 10% degli studenti in classe consegue risultati accademici insufficienti o manifesta problemi comportamentali[6]. Rientrano in tale categoria anche le classi nelle quali almeno il 10% degli studenti è particolarmente dotato, dal momento che anche insegnare a studenti con abilità di apprendimento molto diverse tra loro all'interno della medesima classe può essere impegnativo (Major, 2012).

L'intensità e la rilevanza delle correlazioni tra tali variabili e l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa di un insegnante sono rispettivamente illustrate nelle Tabelle 7.6 e 7.7. Alla luce della discussione in corso in numerosi Paesi al fine di identificare la dimensione di classe ottimale, è di particolare interesse rilevare che soltanto in pochi Paesi la dimensione della classe sembra incidere in misura minima sul senso di autoefficacia o sulla soddisfazione lavorativa degli insegnanti. Ulteriori dati rilevati dall'indagine TALIS indicano che non è il numero di studenti, bensì la tipologia di studenti che compongono le classe di un insegnante ad incidere maggiormente sul suo senso di autoefficacia e sulla sua soddisfazione lavorativa. A tal riguardo, si può osservare la Figura 7.6, che illustra come l'effetto minimo esercitato dalla dimensione delle classi sul livello di soddisfazione lavorativa degli insegnanti confligga con la maggiore influenza esercitata dalla presenza di studenti con problemi comportamentali in classe. Le analisi illustrate in questa sezione approfondiscono tale riscontro.

■ Figura 7.6 ■

Soddisfazione lavorativa dell'insegnante e composizione della classe

Grado di soddisfazione lavorativa degli insegnanti di scuola secondaria inferiore a seconda del numero di studenti in classe e della percentuale di studenti con problemi comportamentali[1]



1. I dati sulla dimensione delle classi e sugli studenti con problemi comportamentali sono riportati dagli insegnanti e si riferiscono ad una classe scelta a caso tra quelle in cui insegnano settimanalmente

Fonte: OECD, Database TALIS 2013

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042276



In tutti i Paesi TALIS le relazioni tra le caratteristiche delle classi "impegnative" e l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti descrivono una realtà interessante. In molti dei Paesi TALIS i docenti che insegnano in classi in cui più di un decimo degli studenti ha risultati accademici insufficienti o problemi comportamentali mostrano livelli significativamente più bassi di autoefficacia e di soddisfazione lavorativa (Tabelle 7.6 e 7.7). Per ciò che concerne il senso di autoefficacia, il fatto d'insegnare a più studenti con scarsi risultati scolastici presenta una relazione negativa soltanto in 9 Paesi a fronte di una relazione negativa presente in 24 Paesi per la soddisfazione lavorativa. Inoltre, l'insegnamento in classi composte da più studenti con problemi comportamentali è associata a un minor livello di autoefficacia degli insegnanti in 16 Paesi e alla loro minore soddisfazione lavorativa in ben 29 Paesi. Tali correlazioni sono almeno di intensità moderata in 7 Paesi per l'autoefficacia, e moderata o forte in 24 Paesi per ciò che concerne la soddisfazione lavorativa (Tabelle 7.6.Web e 7.7.Web). Un esempio della correlazione esistente tra l'insegnamento a studenti con problemi comportamentali e la soddisfazione lavorativa dei docenti è riportato nella Figura 7.6. Al contrario, insegnare nelle classi in cui più di un decimo degli studenti è particolarmente dotato è associato a maggiori livelli di autoefficacia in 17 Paesi e maggiori livelli di soddisfazione lavorativa in 23 Paesi. Nella Repubblica Ceca e in Giappone, si rileva una correlazione particolarmente forte tra tale aspetto e il senso di autoefficacia degli insegnanti. In Bulgaria si riscontra la medesima correlazione tra tale aspetto e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti.

AUTOEFFICACIA E SODDISFAZIONE LAVORATIVA DEGLI INSEGNANTI IN RELAZIONE ALLA LEADERSHIP SCOLASTICA E ALLE RELAZIONI INTERPERSONALI NELL'AMBITO DELL'ISTITUTO SCOLASTICO

La percezione che gli insegnanti hanno del clima scolastico, della cultura collaborativa e della dirigenza scolastica influenza fortemente i loro livelli di stress, efficacia didattica e soddisfazione lavorativa (Collie et al., 2012; Demir, 2008). Ad esempio, è stato rilevato che lo stress causato dal comportamento degli studenti è legato negativamente all'efficacia didattica degli insegnanti. Inoltre lo stress legato al carico di lavoro e al senso di autoefficacia degli insegnanti sembra avere una relazione diretta con la loro soddisfazione lavorativa (Collie, Shapka e Perry, 2012; Klassen e Chiu, 2010; Taylor e Tashakkori, 1994). Tali relazioni sono ulteriormente intensificate dalla leadership didattica, ove volta ad assicurare un ambiente di efficace d'insegnamento e apprendimento e, pertanto, ad accrescere la qualità della scuola e i risultati accademici conseguiti dagli studenti (si veda il Capitolo 3). La leadership condivisa esercita altresì un effetto di *empowering*, oltre a ridurre l'isolamento degli insegnanti e accrescere l'impegno rivolto al bene comune (si veda il Capitolo 3; Wahlstrom e Louis, 2008; Pounder, 1999).

Eppure, un aspetto che sembra ancora più importante rispetto agli stili di leadership adottati dai dirigenti scolastici è quello delle interazioni che gli insegnanti hanno con i loro colleghi (definite attraverso molteplici forme di cooperazione nell'ambito del Questionario TALIS), nonché con i dirigenti scolastici e gli studenti, intese come presupposto per accrescere la qualità del loro insegnamento (Louis, 2006). Accanto al senso di autoefficacia degli insegnanti specificamente in materia di gestione della classe (Riquadro 7.1), la soddisfazione degli insegnanti rispetto a tali interazioni sembra costituire l'indicatore più importante del livello di soddisfazione lavorativa e del grado di autoefficacia degli insegnanti (Holzberger, Philipp e Kunter, 2013; Caprara et al., 2006; Klassen e Chiu, 2010).

Questa sezione esplora la correlazione tra le relazioni interpersonali sviluppate all'interno della scuola e l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti. L'interazione insegnante-dirigente scolastico è esaminata separatamente dall'interazione insegnante-insegnante e insegnante-studente. Il Capitolo esplora, inoltre, due importanti aspetti dell'interazione docente-dirigente: la possibilità per gli insegnanti di partecipare al processo decisionale del loro istituto e la leadership didattica esercitata dai loro dirigenti scolastici (Riquadro 7.3). Si analizza, inoltre, il grado di incidenza di tali interazioni sulle correlazioni precedentemente delineate tra classi "impegnative" e autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti (Tabelle 7.6 e 7.7).



Riquadro 7.3. Descrizione delle relazioni interpersonali sviluppate all'interno della scuola esaminate in questo capitolo

Il Capitolo analizza la dirigenza scolastica attraverso un indicatore di leadership condivisa e un indice di leadership didattica. L'interazione insegnante-studente e l'interazione insegnante-insegnante sono misurate utilizzando due indici, come illustrato di seguito. Si veda l'Allegato B per ulteriori dettagli sulla costruzione di tali indici[7].

Leadership condivisa

- Questo istituto offre al personale opportunità per partecipare attivamente ai processi decisionali.

Leadership didattica

- Ho preso iniziative per favorire la collaborazione tra docenti per lo sviluppo di nuove pratiche didattiche.
- Ho adottato misure concrete per assicurare che gli insegnanti si assumano la responsabilità di migliorare le proprie competenze didattiche.
- Ho adottato misure concrete per garantire che i docenti si sentano responsabili dei risultati d'apprendimento dei loro studenti.

Interazione insegnante-studente

- In questo istituto, gli insegnanti e gli studenti solitamente vanno d'accordo tra loro.
- La maggior parte degli insegnanti di questo istituto ritiene importante il benessere degli studenti.
- La maggior parte degli insegnanti di questo istituto è interessata a ciò che gli studenti hanno da dire.
- Se uno studente di questo istituto ha bisogno di ulteriore supporto, l'istituto glielo fornisce.

Interazione insegnante-insegnante

- Insegnare in compresenza con colleghi in classe.
- Osservare il lavoro di classe di altri docenti e fornire loro elementi di feedback.
- Impegnarsi in attività comuni su classi diverse e gruppi di studenti (ad esempio: progetti).
- Scambiare materiale didattico con i colleghi.
- Partecipare a discussioni concernenti gli sviluppi d'apprendimento di specifici studenti.
- Collaborare con altri insegnanti del mio istituto per garantire standard di valutazione comuni dei progressi degli studenti.
- Partecipare a riunioni collegiali.
- Prendo parte ad attività d'apprendimento collaborativo professionale.

In tutti i Paesi, ove gli insegnanti riferiscono interazioni maggiormente costruttive con gli studenti e relazioni collaborative con altri docenti, essi riferiscono altresì livelli significativamente più elevati di autoefficacia (Tabella 7.8). In numerosi Paesi la correlazione sembra essere più forte per le interazioni insegnante-insegnante che per le interazioni insegnante-studente.

Si riscontra inoltre una correlazione debole/moderata tra le relazioni collaborative insegnante-insegnante e una maggiore soddisfazione lavorativa degli insegnanti (Tabella 7.9). In termini di aumento della soddisfazione lavorativa, l'interazione insegnante-studente è straordinariamente influente (in numerosi casi, l'interazione insegnante-studente è due/tre volte superiore al potere dell'interazione insegnante-insegnante).

In generale, pertanto, la qualità delle interazioni che gli insegnanti dichiarano di aver sviluppato nell'ambito del loro istituto scolastico sembra influenzare fortemente il loro senso di autoefficacia, mentre la loro percezione della qualità dell'interazione studente-insegnante nell'istituto in cui insegnano sembra essere il determinante principale della loro soddisfazione lavorativa.

In 20 Paesi gli insegnanti che riferiscono che al personale del loro istituto è offerta l'opportunità di partecipare al processo decisionale scolastico riferiscono altresì un senso di maggiore autoefficacia (Tabella 7.8). Tali correlazioni sono particolarmente accentuate in Israele e in Romania. I dati indicano, inoltre, una correlazione ulteriormente uniforme e intensa con la soddisfazione lavorativa. In tutti i Paesi la possibilità di partecipare al processo decisionale scolastico è



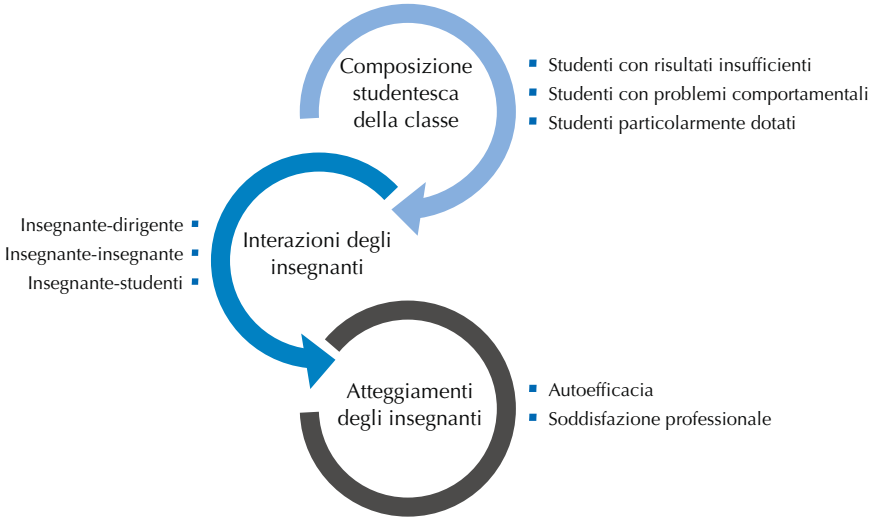
significativamente correlata a un notevole aumento del livello di soddisfazione lavorativa degli insegnanti (Tabella 7.9). Sorprendentemente, in contrasto con la letteratura di riferimento in questa sezione, si riscontra una minima correlazione tra la leadership didattica misurata dall'indagine TALIS e l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti (fino a quattro volte inferiore). In primo luogo, le relazioni interpersonali sviluppate a scuola incidono fortemente sul senso di autoefficacia e sulla soddisfazione lavorativa degli insegnanti. In secondo luogo, i dirigenti scolastici dovrebbero cercare di adoperarsi fortemente per incoraggiare relazioni collaborative tra insegnanti e interazioni positive tra insegnanti e studenti nei rispettivi istituti scolastici. In secondo luogo, i dirigenti scolastici che si adoperano per offrire al personale dell'istituto l'opportunità di partecipare al processo decisionale scolastico possono trarne in cambio maggiore soddisfazione lavorativa. E, infine, l'indagine ha rilevato scarsi dati fattuali che comprovino che la leadership didattica è associata ad un maggiore senso di autoefficacia e un più elevato grado di soddisfazione lavorativa negli insegnanti.

Incidenza delle relazioni interpersonali a scuola sull'effetto esercitato dalla composizione delle classi

Questa sezione esamina in quale misura le relazioni interpersonali sviluppate dagli insegnanti a scuola possono impedire o attenuare l'influenza che la composizione delle classi esercita sull'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti. La Figura 7.7 illustra le interazioni esaminate in questa sezione.

■ Figura 7.7 ■

Influenza della composizione delle classi sugli atteggiamenti e sulle interazioni degli insegnanti



Perlomeno in alcuni Paesi, le interazioni che gli insegnanti riferiscono di intrattenere nei loro istituti scolastici sembrano alterare le correlazioni esistenti tra molte caratteristiche della composizione delle classi e l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti esaminate in precedenza nel Capitolo (Tabelle 7.6 e 7.7). Il risultato precedentemente rilevato secondo il quale gli insegnanti che lavorano in classi composte per oltre il 10% da studenti con risultati scolastici insufficienti tendono a indicare livelli inferiori di autoefficacia e soddisfazione lavorativa rimane valido anche tenendo conto delle relazioni interpersonali degli insegnanti a scuola; tuttavia, si osserva che in numerosi Paesi la forza di questa correlazione è ridotta (vedi Tabelle 7.8.Web.1 e 7.9.Web.1 per l'interazione insegnante-studente e insegnante-insegnante e le Tabelle 7.8.Web.2 e 7.9.Web.2 per l'interazione insegnante-dirigente, colonne evidenziate in celeste)[8]. In particolare, in Brasile, Francia, Italia, Messico, Portogallo, Romania, Serbia, Spagna e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), per ciò che concerne l'autoefficacia degli insegnanti, la forza della correlazione tra quest'ultima e l'insegnamento a più studenti con risultati scolastici insufficienti appare più debole o, comunque, non significativa. In relazione alla soddisfazione lavorativa, la forza della correlazione diminuisce in quasi tutti i Paesi. In tali casi, la relazione tra gli insegnanti e i loro dirigenti scolastici, i loro colleghi e studenti, può contribuire a mitigare gli scarsi livelli di autoefficacia e soddisfazione lavorativa provati dagli insegnanti che lavorano in classi con proporzioni più elevate di studenti con risultati accademici insufficienti.



Nel complesso, le relazioni interpersonali che gli insegnanti sviluppano a scuola non sembrano controbilanciare le correlazioni, esaminate in precedenza, tra i problemi comportamentali degli studenti in classe e il senso di autoefficacia degli insegnanti. Tuttavia, quando si prendono in considerazione le relazioni interpersonali a scuola, l'intensità delle correlazioni diminuisce in Australia, Croazia, Repubblica Ceca, Danimarca, Israele, Polonia, Portogallo, Romania, Spagna, Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) e Inghilterra (Regno Unito). In quasi tutti i Paesi in cui l'insegnamento in classi con più studenti con problemi comportamentali era significativamente associato a livelli inferiori di soddisfazione lavorativa, le relazioni interpersonali positive costruite nell'ambito scolastico contribuiscono a ridurre l'entità di tale correlazione (Tabelle 7.8.Web.1, 7.8.Web.2, 7.9.Web.1 e 7.9.Web.2).

I dati mostrano che le relazioni interpersonali che gli insegnanti sviluppano negli istituti scolastici in cui insegnano svolgono un ruolo incredibilmente prezioso, per una molteplicità di ragioni. Le relazioni interpersonali possono essere tanto potenti da neutralizzare la correlazione usualmente negativa tra l'insegnamento in classi "difficili" e la soddisfazione lavorativa o il senso di autoefficacia di un insegnante. Certo, i cambiamenti necessari per favorire l'instaurarsi di rapporti interpersonali più costruttivi all'interno di una scuola non sono prescrivibili dai *policy maker*. È necessario che tali cambiamenti abbiano luogo all'interno degli istituti scolastici, promossi dagli insegnanti stessi e supportati dai dirigenti. Le *policy,* d'altro canto, possono conferire ai dirigenti un certo margine di autonomia organizzativa al fine di "formare" il corpo docente in modo tale che tali relazioni interpersonali siano sviluppate e alimentate nei rispettivi istituti scolastici.

AUTOEFFICACIA E SODDISFAZIONE LAVORATIVA DEGLI INSEGNANTI IN RELAZIONE AL LORO SVILUPPO PROFESSIONALE

Nel riassumere le ricerche condotte in materia di efficacia dello sviluppo professionale degli insegnanti, Darling-Hammond e Richardson (2009) sostengono che i programmi di successo sono quelli portati avanti nel tempo, di tipo collaborativo, incentrati sui contenuti da insegnare, e che forniscono molteplici opportunità di applicazione in classe.

Dal momento che le convinzioni relative all'insegnamento (quali il senso di autoefficacia) svolgono un ruolo importante al fine di agevolare l'apprendimento degli studenti, esse sono recentemente diventate l'obiettivo della programmazione in materia di attività di sviluppo professionale. Gli studi hanno dimostrato che le attività di sviluppo professionale incentrate sulle tre componenti dell'autoefficacia degli insegnanti – efficacia nella gestione della classe, a livello pedagogico, e nel coinvolgimento degli studenti – accrescono tali convinzioni nonché quelle degli insegnanti riguardo all'apprendimento degli studenti (Rosenfeld e Rosenfeld, 2008; Ross e Bruce, 2007; Powell-Moman e Brown-Schild, 2011; Karimi, 2011). Gli studi non affermano in modo univoco se la durata del programma di sviluppo professionale o gli anni di esperienza lavorativa dell'insegnante condizionino l'effetto che un programma di sviluppo professionale potrebbe esercitare sulle convinzioni degli insegnanti in tema di autoefficacia e sui risultati scolastici degli studenti (Lumpe et al., 2012; Wayne et al., 2008; Powell-Moman e Brown-Schild, 2011; Rosenfeld e Rosenfeld, 2008). Ove si considerino le attività di tutoraggio/mentoring, tuttavia, sembra che, per i nuovi insegnanti in particolare, il tempo trascorso partecipando ad attività di sviluppo professionale svolte con l'assistenza di un mentore/tutor e la qualità dell'interazione con i mentori/tutor siano significativamente correlati all'autoefficacia degli insegnanti e allo sviluppo di rapporti di collaborazione professionale efficaci (LoCasale-Crouch et al., 2012).

Come illustrato nel Capitolo 4, lo sviluppo professionale assume molteplici forme. Possono, ad esempio, esservi tipi di sviluppo professionale formalmente organizzati, che potrebbero includere programmi di avvio alla professione docente, programmi di tutoraggio/mentoring, visite di osservazione in classe, laboratori e conferenze. Potrebbero altresì esservi attività di sviluppo professionale organizzate in maniera più informale, che potrebbero includere anche un rapporto di tutoraggio/mentoring nel quale l'insegnante può essere o il destinatario o il mentore/tutor.

Questa sezione esamina le relazioni tra la partecipazione degli insegnanti a diversi tipi e forme di sviluppo professionale e la loro autoefficacia e soddisfazione lavorativa.

In 14 dei Paesi partecipanti all'indagine TALIS, gli insegnanti che riferiscono di aver preso parte a un programma formale di avvio alla professione docente dichiarano altresì un maggior senso di autoefficacia, ad eccezione della Francia (Tabella 7.10). In Cile, Repubblica Ceca, Lettonia e Norvegia, i dati indicano un'intensità moderata di tale correlazione, che è invece particolarmente intensa in Polonia. In otto Paesi gli insegnanti che riferiscono di aver partecipato a un programma formale di introduzione all'insegnamento tendono a riferire maggiore soddisfazione lavorativa, tranne che in Francia e Giappone (Tabella 7.11). L'intensità della correlazione tra la partecipazione a programmi formali di avvio alla professione docente e una maggiore soddisfazione lavorativa è moderata per gli insegnanti in Bulgaria, Norvegia e Polonia. È interessante rilevare che nei vari Paesi esaminati, la partecipazione ad attività informali di introduzione



all'insegnamento è più stabilmente associata a una maggiore soddisfazione lavorativa degli insegnanti di quanto non lo sia il loro senso di autoefficacia.

Il rapporto tra tutoraggio/mentoring[9] e autoefficacia varia fortemente da Paese a Paese TALIS (Tabella 7.10). In tutti i Paesi esaminati, gli insegnanti che svolgono attività di tutoraggio/mentoring riferiscono, in maniera più sistematica, maggiori livelli di autoefficacia rispetto agli insegnanti che sono destinatari di tutoraggio/mentoring. Tale correlazione è particolarmente accentuata in Francia, Giappone e Corea. In questi Paesi, gli insegnanti che riferiscono di svolgere un ruolo di tutor/mentor nei confronti di altri colleghi tendono ad avere livelli molto più elevati di autoefficacia. La partecipazione ad attività di tutoraggio/mentoring riferita dagli insegnanti è associata ad una maggiore soddisfazione lavorativa in circa un quarto dei Paesi. Beneficiare di tutoraggio/mentoring è associato a una maggiore soddisfazione lavorativa in 7 Paesi, mentre l'essere un mentore/tutor di altri insegnanti è associato a una maggiore soddisfazione lavorativa in 8 Paesi (Tabella 7.11). Per questi ultimi, l'intensità della correlazione è moderata in 6 di questi Paesi, ma forte in Svezia.

La partecipazione, riferita dagli insegnanti, a programmi di tutoraggio/mentoring, nonché a sessioni di osservazione didattica o affiancamento nell'ambito di programmi formali non è mai significativamente correlata a un senso di minore autoefficacia e soddisfazione lavorativa in nessuno dei Paesi esaminati. I dati indicano una correlazione positiva con l'autoefficacia in 14 Paesi; per Francia, Israele, Spagna, Svezia e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), tali correlazioni sono di intensità moderata. Solamente in 7 Paesi si riscontra una debole correlazione positiva tra tale forma di sviluppo professionale e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti.

Soltanto in un numero ristretto di Paesi gli insegnanti che riferiscono di aver partecipato a corsi, laboratori e/o conferenze mostrano altresì livelli più elevati di autoefficacia e soddisfazione lavorativa. Tuttavia, ad Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) si riscontrano moderate correlazioni con il loro senso di autoefficacia. Allo stesso modo, in Australia e Inghilterra (Regno Unito), gli insegnanti che partecipano a tali attività riferiscono livelli moderatamente elevati di soddisfazione lavorativa.

I risultati suggeriscono che per la maggior parte dei Paesi le attività informali di avvio alla professione docente favoriscono maggiormente la soddisfazione lavorativa tra gli insegnanti, mentre le attività formali incidono maggiormente sul loro senso di autoefficacia. Fornire o ricevere tutoraggio/mentoring può essere collegato a un aumento della soddisfazione lavorativa degli insegnanti, mentre le associazioni col senso di autoefficacia degli insegnanti non presentano un segno coerente tra i vari Paesi. Le attività di sviluppo professionale comprese in programmi formali attuati dagli istituti scolastici sono correlate positivamente alla soddisfazione lavorativa solo in alcuni Paesi, sebbene siano correlate positivamente all'autoefficacia nel doppio dei Paesi[10].

AUTOEFFICACIA E SODDISFAZIONE LAVORATIVA DEGLI INSEGNANTI IN RELAZIONE ALLA VALUTAZIONE E AL FEEDBACK A LORO FORNITO

Come già illustrato nel Capitolo 5, la valutazione degli insegnanti e il feedback a loro fornito possono essere utilizzati per riconoscere e celebrare i punti di forza degli insegnanti e, parallelamente, sfidare gli insegnanti ad affrontare i punti deboli delle loro pratiche pedagogiche. La valutazione e il feedback possono avere un impatto significativo sulla didattica in classe, la motivazione e gli atteggiamenti degli insegnanti, nonché sui risultati scolastici degli studenti.

In particolare, la valutazione e il feedback possono incidere fortemente sulla soddisfazione lavorativa e sul senso di autoefficacia degli insegnanti. Sebbene nessuna ricerca sia stata ancora rivolta precipuamente a esplorare tale relazione, è prevedile che l'effetto esercitato delle diverse fonti di valutazione e feedback vari notevolmente. Sebbene gli insegnanti dichiarino di trarre scarso beneficio dalle valutazioni dei loro studenti, il feedback fornito agli insegnanti stessi è generalmente considerato la fonte di riscontro maggiormente utile per migliorare la qualità della loro didattica (Wininger e Birkholz, 2013; Ross e Bruce, 2007b; Michaelowa, 2002).

Esistono numerosi metodi e approcci utilizzabili per valutare e fornire feedback agli insegnanti. Alla luce dei risultati illustrati nel Capitolo 5, è importante osservare se gli insegnanti ricevano feedback da uno solo o da più valutatori, nonché quale sia la base del feedback che ricevono (ad esempio: risultati di indagini condotte tra studenti, punteggi dei test degli studenti, riscontro sulla gestione della classe, ecc.). Anche la percezione degli insegnanti circa l'impatto della valutazione svolge un ruolo rilevante (ad esempio: le valutazioni sono percepite come aventi un effetto sulla didattica in classe o come un mero adempimento amministrativo?). Il Riquadro 7.4 illustra come le voci del Questionario TALIS



sulla valutazione degli insegnanti e il feedback a loro fornito siano stati sintetizzati in sei misure evidenziate in questa sezione.

In 13 dei Paesi partecipanti gli insegnanti che riferiscono di ricevere valutazioni da almeno due fonti riferiscono altresì livelli più elevati di autoefficacia (Tabella 7.12). Le correlazioni sono moderate o forti in Finlandia, Islanda, Malesia, Norvegia e Spagna. Per ciò che concerne la soddisfazione lavorativa, in 23 Paesi si riscontra una correlazione positiva tra gli insegnanti che riferiscono di ricevere valutazioni da almeno due fonti (Tabella 7.13). La correlazione è debole o moderata nella maggioranza dei casi, ma forte, ancora una volta, in Finlandia e Islanda. Gli insegnanti che ricevono feedback sulla base di sondaggi condotti tra gli studenti riferiscono livelli più elevati di autoefficacia in quasi tutti i Paesi TALIS e maggiore soddisfazione lavorativa in 20 dei Paesi esaminati. A riguardo, è interessante rilevare le possibili correlazioni, interpretabili in due modi. Dai sondaggi condotti tra gli studenti gli insegnanti potrebbero trarre indicazioni che consentono loro di sviluppare maggiore fiducia nelle proprie capacità e maggiore soddisfazione lavorativa. In alternativa, ciò potrebbe significare che sono proprio gli insegnanti più sicuri e soddisfatti del proprio ruolo a predisporre i sondaggi condotti tra gli studenti.

Gli insegnanti che ricevono feedback sui punteggi degli studenti nei test riferiscono livelli più elevati di autoefficacia in 24 Paesi (Tabella 7.12). La correlazione è particolarmente accentuata in Brasile, Norvegia, Romania, Repubblica Slovacca e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti). Questo tipo di feedback è altresì associato a una maggiore soddisfazione lavorativa in 17 Paesi partecipanti all'indagine TALIS (Tabella 7.13). La correlazione è particolarmente forte tra gli insegnanti del Brasile e della Corea, mentre è negativa, sebbene debole, in Spagna. Inoltre, ricevere feedback sulla gestione della classe è positivamente correlato all'autoefficacia in 17 Paesi partecipanti. Tale correlazione è, ancora una volta, accentuata in Brasile, Bulgaria, Italia, Corea, Serbia e Repubblica Slovacca. Gli insegnanti che ricevono feedback sulla gestione della classe riferiscono altresì maggiori livelli di soddisfazione lavorativa in ben 23 Paesi, e in metà di essi si riscontra una forte associazione, ovvero in Brasile, Bulgaria, Cile, Croazia, Repubblica Ceca, Estonia, Norvegia, Portogallo, Serbia, Repubblica Slovacca e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti).

Riquadro 7.4. **Misure utilizzate in questo capitolo per la valutazione degli insegnanti e feedback a loro fornito**

Sei misure di valutazione e feedback sono utilizzate in questo capitolo. La scelta di tali misure si basa sui risultati presentati nel Capitolo 5.

Numero dei valutatori

La prima misura identifica se gli insegnanti sono stati valutati da più di una fonte di valutazione.

Base del feedback

Le tre misure successive identificano i tipi, o fonti, di feedback ricevuti dagli insegnanti. Le risposte degli insegnanti sono state raggruppate a seconda che ritengano che le valutazioni ricevute hanno considerato i seguenti tre elementi di moderata o notevole rilevanza:

- Sondaggi condotti tra gli studenti
- I punteggi degli studenti nei test
- Commenti sulla loro gestione del comportamento degli studenti in classe.

Percezione degli insegnanti rispetto alla valutazione e al feedback

Le ultime due misure riguardano la percezione degli insegnanti rispetto a valutazione e feedback. La prima concerne le risposte fornite dagli insegnanti circa la misura in cui riconoscono che la valutazione ricevuta ha inciso sul loro insegnamento. La seconda misura concerne il grado in cui gli insegnanti riferiscono che la valutazione è stata effettuata principalmente per soddisfare adempimenti amministrativi.

Anche il modo in cui gli insegnanti percepiscono la valutazione e il feedback a loro fornito in relazione ai loro atteggiamenti è altamente informativo. In 10 Paesi, gli insegnanti che ritengono che il feedback ricevuto influisca sulla loro didattica in classe riportano altresì livelli più elevati di autoefficacia (Tabella 7.12). L'associazione è moderata



o forte in Finlandia, Romania e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti). La percezione che la valutazione e il feedback influenzino le pratiche didattiche è inoltre positivamente collegata alla soddisfazione lavorativa in quasi tutti i Paesi TALIS (Tabella 7.13). La correlazione è forte in 11 dei Paesi esaminati, ovvero: Bulgaria, Repubblica Ceca, Italia, Malesia, Messico, Norvegia, Polonia, Romania, Singapore, Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti) e Inghilterra (Regno Unito). Al contrario, laddove gli insegnanti percepiscono che la valutazione e il feedback a loro forniti sono un mero esercizio amministrativo, si riscontra un minore senso di autoefficacia. Questo si osserva in 14 Paesi. In Israele, Portogallo, Repubblica Slovacca e Inghilterra (Regno Unito), tale flessione è particolarmente accentuata. Inoltre, in tutti i Paesi TALIS una simile percezione della valutazione e del feedback è collegata a una minore soddisfazione lavorativa. Tale associazione negativa con la soddisfazione lavorativa è accentuata nella maggior parte dei Paesi e debole soltanto in Brasile.

Nell'insieme, le analisi hanno rilevato che, nella maggior parte dei Paesi esaminati, le sei misure applicate alla valutazione e al feedback contribuiscono a determinare differenze significative in termini di autoefficacia e soddisfazione lavorativa[11]. Particolarmente degno di nota sia per i *policy maker* sia per i dirigenti scolastici è che, laddove gli insegnanti percepiscono che la valutazione e il feedback sono forniti per soddisfare meri adempimenti amministrativi, si riscontra una marcata flessione dei livelli di autoefficacia e soddisfazione lavorativa da loro riferiti. Sembrerebbe dunque che, oltre ai benefici in termini di incidenza delle pratiche di valutazione e feedback sul miglioramento delle pratiche didattiche (menzionati nel Capitolo 5), i Paesi e i singoli istituti scolastici potrebbero anche tener conto della relazione che valutazione e feedback hanno con il senso di autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti.

AUTOEFFICACIA E SODDISFAZIONE LAVORATIVA IN RELAZIONE ALLE CONVINZIONI DEGLI INSEGNANTI E ALLE LORO PRATICHE DIDATTICHE

Al fine di dotare gli studenti delle abilità e competenze a loro necessarie nel XXI secolo, l'utilizzo di molteplici pratiche di insegnamento è stato incoraggiato in tutto il mondo, spaziando dalle pratiche trasmissive più tradizionali, a quelle concepite più recenti, quali le pratiche costruttiviste. Quest'ultima forma di insegnamento e apprendimento è volta a sviluppare le capacità degli studenti di gestire situazioni complesse e di apprendere in maniera autonoma e continuativa. Si ritiene, inoltre, che migliori la motivazione e il rendimento degli studenti (Nie e Lau, 2010; Guthrie, Wigfield e VonSecker, 2000; Hacker e Tenent, 2002. Nie et al, 2013). La ricerca a sostegno degli approcci costruttivisti suggerisce inoltre che l'autoefficacia dell'insegnante è maggiore tra coloro che utilizzano tecniche di insegnamento costruttiviste rispetto ai colleghi che utilizzano tecniche didattiche basate sulla ricezione/trasmissione diretta (Luca et al., 2005; Nie et al, 2013.). Utilizzando i dati emersi dall'indagine TALIS 2008, Vieluf et al. (2012) riferiscono che l'impatto della tecnica di trasmissione diretta rispetto agli approcci costruttivisti dipende da molteplici fattori, quali le discipline di insegnamento e le variabili legate alla singola classe. Infatti, tra le altre cose, la ricerca ha rilevato che il senso di maggiore autoefficacia degli insegnanti non è associato all'utilizzo di un tipo di pratica specifica rispetto ad un'altra, bensì alla varietà di pratiche didattiche da loro utilizzate.

Alla luce delle conclusioni del Capitolo 6 e della ricerca esaminata, questa sezione si concentra sul livello a cui gli insegnanti riportano di integrare le convinzioni pedagogiche costruttiviste nelle loro pratiche didattiche. L'analisi si rivolge inoltre alle pratiche rilevate, misurate in termini di ore di lavoro totali settimanali riferite dagli intervistati e della proporzione di tempo dedicato all'insegnamento, al mantenimento dell'ordine in classe e allo svolgimento di adempimenti amministrativi. La sezione esamina innanzitutto la relazione tra le convinzioni e le pratiche riferite dagli insegnanti e la loro autoefficacia e soddisfazione lavorativa, per poi verificare se tali convinzioni e pratiche sono in grado di moderare alcune delle relazioni negative riscontrate tra l'insegnamento in classi "difficili" e l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa.

I dati TALIS indicano che, nella maggior parte dei Paesi, le convinzioni costruttiviste hanno un'associazione positiva con l'autoefficacia degli insegnanti e la loro soddisfazione lavorativa (Tabelle 7.14 e 7.15). Gli insegnanti che riferiscono l'adesione a principi pedagogici altamente costruttivisti riferiscono altresì livelli più elevati di autoefficacia (e livelli di soddisfazione lavorativa solo leggermente più elevati).

Il numero di ore di insegnamento svolte all'interno di una tipica settimana lavorativa è associata in maniera più significativa al senso di autoefficacia che alla soddisfazione lavorativa, sebbene tali correlazioni siano di debole intensità (Tabelle 7.14.Web.2 e 7.15.Web.2). È interessante rilevare che le associazioni con l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa tendono a essere opposte. In 23 Paesi gli insegnanti che riferiscono di insegnare per un numero maggiore di ore hanno probabilità leggermente maggiori di riferire livelli più elevati di autoefficacia. Al contrario, in 5 Paesi (Bulgaria, Estonia, Portogallo, Singapore e Fiandre [Belgio]), gli insegnanti che riferiscono di insegnare per un numero maggiore di ore tendono a riferire livelli di soddisfazione lavorativa leggermente più bassi. La percentuale di tempo che gli insegnanti



riferiscono di dedicare al mantenimento dell'ordine in classe è collegata a scarsi livelli di autoefficacia e soddisfazione lavorativa in quasi tutti i Paesi esaminati. Sebbene tale relazione tenda a essere debole nella maggior parte dei Paesi (Tabella 7.14.Web.3), in Norvegia gli insegnanti che sostengono di dedicare più tempo a mantenere l'ordine in classe riferiscono altresì livelli di autoefficacia di gran lunga inferiori, e in altri 6 Paesi tale relazione è moderata (Bulgaria, Croazia, Repubblica Ceca, Danimarca, Israele e Serbia). Infine, la proporzione di tempo speso in classe in adempimenti amministrativi sembra avere una debole associazione negativa con la soddisfazione lavorativa in circa la metà dei Paesi esaminati, mentre è correlata negativamente all'autoefficacia in 12 Paesi, tra i quali l'Australia e la Bulgaria mostrano gli effetti più pronunciati (tabelle 7.14.Web.4 e 7.15.Web.4).

Ciò che emerge primariamente da tali risultati è che quando gli insegnanti riferiscono convinzioni più costruttiviste, essi riportano generalmente livelli più elevati di autoefficacia e soddisfazione lavorativa. Potrebbe essere interessante approfondire l'analisi della relazione tra le convinzioni degli insegnanti sui modi di apprendimento dei loro studenti e la percezione che hanno delle proprie capacità e del lavoro. Diversamente dalle attese, il numero di ore che gli insegnanti riferiscono di dedicare all'insegnamento vero e proprio non sembra incidere in misura significativa nello spiegare i risultati emersi, sebbene il tempo trascorso per mantenere l'ordine in classe tenda a essere correlato a un livello minore di autoefficacia e di soddisfazione lavorativa. Infine, in maniera simile, si riscontra una correlazione negativa tra il tempo dedicato dagli insegnanti allo svolgimento di adempimenti amministrativi e i loro atteggiamenti, sebbene tali correlazioni siano meno diffuse e più deboli in tutti i Paesi esaminati.

Il ruolo delle convinzioni degli insegnanti e delle loro pratiche didattiche nel moderare l'impatto della composizione della classe

Questa sezione esamina il ruolo che possono avere le convinzioni costruttiviste degli insegnanti, le loro pratiche didattiche e il tempo che essi riferiscono di dedicare ad attività quali l'insegnamento effettivo, il mantenimento dell'ordine o l'esecuzione di adempimenti amministrativi (Figura 7.8), nel neutralizzare o moderare le associazioni (precedentemente illustrate nel Capitolo) tra la composizione della classe e l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti (Tabelle 7.6 e 7.7). Nell'ambito di tali relazioni, la proporzione di tempo trascorsa a mantenere l'ordine in classe costituisce il fattore cruciale principale (Tabella 7.14. Web.3). Per i docenti che insegnano in classi con percentuali più elevate di studenti con risultati scolastici insufficienti e che al tempo stesso mostrano minore autoefficacia, la proporzione di tempo che essi riferiscono di trascorrere per mantenere l'ordine in classe spiega appieno la correlazione negativa in 4 Paesi (Italia, Serbia, Spagna e Svezia) e ne riduce l'ampiezza in Brasile, Francia, Messico, Portogallo e Romania. In altre parole, i livelli più bassi di autoefficacia non sono correlati al fatto che i docenti insegnano in classi con un numero elevato di studenti con rendimento scolastico insufficiente, bensì alla maggiore percentuale di tempo che essi dichiarano di dover dedicare a mantenere l'ordine in classe.

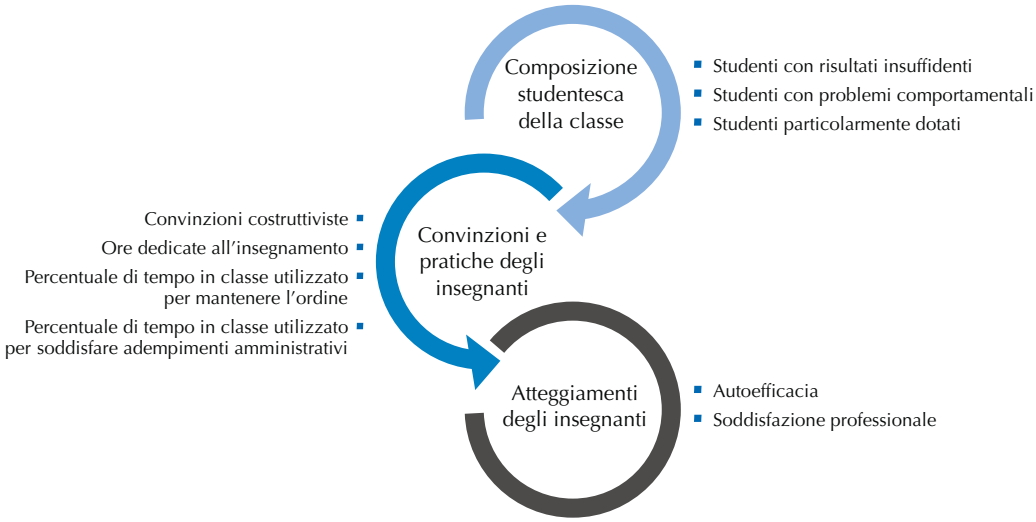
Un risultato simile emerge per gli insegnanti che lavorano in classi con percentuali più elevate di studenti con problemi comportamentali e che riferiscono minori livelli di autoefficacia. La proporzione di tempo che tali insegnanti dedicano a mantenere l'ordine in classe spiega appieno tale correlazione negativa in dieci Paesi e ne riduce l'entità in Polonia, Romania e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti). Pertanto, in numerosi Paesi la correlazione tra l'insegnamento in classi "difficili" (ad esempio classi composte da più studenti con rendimento scolastico insufficiente o studenti con problemi comportamentali) e la minore autoefficacia degli insegnanti può essere spiegata dalla quantità di tempo che essi trascorrono a mantenere l'ordine in classe.

La proporzione di tempo che gli insegnanti trascorrono a mantenere l'ordine in classe spiega anche una parte delle correlazioni tra l'insegnamento in classi "difficili" e una minore soddisfazione professionale degli insegnanti. Sia che il contesto difficile delle classi sia riconducibile al fatto che vi sono proporzioni più elevate di studenti con rendimento scolastico insufficiente o a una maggiore presenza di studenti con problemi comportamentali, l'inclusione del tempo speso a mantenere l'ordine in classe spiega, totalmente o parzialmente, la correlazione negativa riscontrata in quasi tutti i Paesi (Tabella 7.15.Web.3). In altre parole, la percentuale di studenti con problemi comportamentali o con risultati scolastici insufficienti non è il determinante principale dell'autoefficacia e della soddisfazione lavorativa di un insegnante; piuttosto, lo è il tempo che l'insegnante trascorre ad affrontare questioni legate alla gestione della classe che tali studenti o altri studenti in queste classi possono causare.



■ Figura 7.8 ■

Influenza della composizione della classe su atteggiamenti, pratiche e convinzioni degli insegnanti



AUTOEFFICACIA E SODDISFAZIONE LAVORATIVA DEGLI INSEGNANTI IN RELAZIONE ALLE PRATICHE PROFESSIONALI COLLABORATIVE

La partecipazione ad attività formali di apprendimento collaborativo generalmente implica che gli insegnanti si incontrino con regolarità per sviluppare una responsabilità condivisa per i successi scolastici dei loro studenti (Chong e Kong, 2012). Sebbene un numero crescente di esperienze di sviluppo professionale degli insegnanti siano strutturate attorno al principio della "collaborazione", sono tuttora relativamente scarsi e incerti i dati disponibili sulle condizioni necessarie per assicurare una riuscita collaborazione ed esiti positivi collegati alle pratiche collaborative (Nelson et al., 2008).

Eppure, sono state descritte miriadi di strutture e processi volti a sviluppare una cultura collaborativa tra i docenti nelle scuole (Erickson et al., 2005; Nelson et al., 2008). I dati empirici indicano che la collaborazione tra insegnanti può accrescerne l'efficacia, che a sua volta può migliorare il rendimento scolastico degli studenti e favorire atteggiamenti positivi nei docenti (Liaw, 2009; Puchner e Taylor, 2006). In una rassegna di studi empirici, Cordingley et al. (2003) riferiscono che lo sviluppo professionale su base collaborativa è correlato a un impatto positivo sul ventaglio di pratiche e strategie didattiche degli insegnanti e alla loro capacità di adattarle ai bisogni dei singoli studenti), nonché alla loro autostima e al loro senso di autoefficacia. La ricerca dimostra altresì che tale sviluppo professionale collaborativo è associato a una positiva influenza sui processi di apprendimento degli studenti, sulla loro motivazione e sui risultati che conseguono.

Questa sezione analizza le associazioni tra alcune pratiche collaborative e l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti. In particolare, i seguenti indicatori sono stati utilizzati per la collaborazione tra insegnanti: insegnare in compresenza nella medesima classe, osservare il lavoro di classe di altri insegnanti e fornire loro feedback, svolgere attività comuni su diverse classi e diversi gruppi di età, nonché partecipare ad attività di apprendimento professionale collaborativo. Gli insegnanti che riferiscono di svolgere tali attività almeno cinque volte l'anno sono poi confrontati con quanti dichiarano di svolgerle meno frequentemente.

La Tabella 7.16 illustra le correlazioni tra le pratiche collaborative di cui sopra e l'autoefficacia degli insegnanti. Ad eccezione di un numero ristretto di Paesi, sembra che gli insegnanti che riferiscono di impegnarsi in pratiche collaborative almeno cinque volte l'anno riferiscono altresì elevati livelli di autoefficacia. In numerosi Paesi tale associazione è debole, ma in altri si riscontra una correlazione più pronunciata. Ad esempio, in Cile, Croazia e Repubblica Slovacca, si riscontra una correlazione positiva marcata tra l'insegnamento in compresenza in classe almeno cinque volte l'anno e il livello di autoefficacia degli insegnanti. Osservare le lezioni tenute da altri insegnanti in classe e fornire loro feedback è correlato moderatamente a un aumento del livello di autoefficacia nei Paesi Bassi, in Serbia e in Svezia (Tabella 7.16.Web). Allo stesso modo, svolgere attività comuni in diverse classi e con diversi gruppi di età è correlato a un aumento moderato del livello di autoefficacia in 11 Paesi e a un forte aumento in Croazia, Repubblica Ceca, Finlandia e



Islanda. Tuttavia, è la partecipazione ad attività di apprendimento professionale collaborativo che appare maggiormente correlata all'autoefficacia degli insegnanti. In quasi tutti i Paesi esaminati, gli insegnanti che si dedicano a tali attività almeno cinque volte l'anno riferiscono altresì maggiore autoefficacia, e nella metà dei Paesi tale correlazione è di intensità moderata. Correlazioni marcatamente forti si osservano in Bulgaria, Cile, Estonia, Finlandia, Israele e Corea.

La Tabella 7.17 mostra le correlazioni tra queste pratiche collaborative e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti. In modo simile ai risultati relativi all'autoefficacia, in pressoché tutti i Paesi esaminati l'indagine TALIS ha rilevato una correlazione positiva tra la collaborazione professionale tra insegnanti e la loro soddisfazione lavorativa. Emergono, in particolare, alcune correlazioni. In Cile e in Estonia, ad esempio, spicca la correlazione tra la pratica di insegnare in compresenza nella medesima classe e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti (Tabella 7.17.Web). Simili correlazioni moderate si rilevano in 8 Paesi rispetto all'osservazione delle lezioni tenute in classe da altri insegnanti. Inoltre, ad Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), la soddisfazione lavorativa degli insegnanti è moderatamente più elevata quando gli insegnanti si impegnano in attività congiunte su diverse classi e gruppi di età. Come per il senso di autoefficacia degli insegnanti, la correlazione più forte con la soddisfazione lavorativa risulta per gli insegnanti che partecipano ad attività di apprendimento professionale collaborativo almeno cinque volte l'anno. Tale attività è correlata ad un significativo aumento della soddisfazione lavorativa degli insegnanti in due terzi dei Paesi esaminati. In 12 Paesi l'associazione è moderatamente forte; in Brasile e Cile le correlazioni sono eccezionalmente forti. Ciò significa che gli insegnanti che partecipano ad attività di apprendimento collaborativo più frequentemente riferiscono altresì livelli di soddisfazione lavorativa di gran lunga più elevati rispetto ai colleghi che non vi prendono parte.

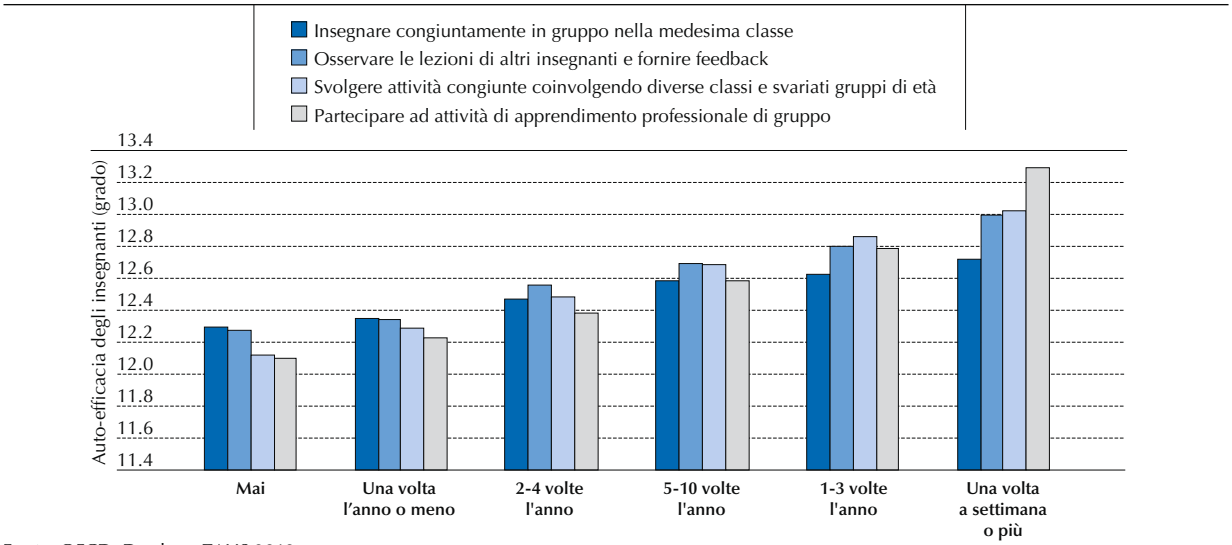
Le relazioni, nel complesso dei Paesi TALIS, tra il senso di autoefficacia e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti e le pratiche collaborative sono illustrate, rispettivamente, nelle Figura 7.9 e 7.10. L'indagine indica che in tutti i Paesi TALIS si osserva un trend crescente tra la frequenza delle pratiche collaborative e l'autoefficacia degli insegnanti. Quanto alla soddisfazione lavorativa, la correlazione positiva sembra appiattirsi un po' per le frequenze più elevate di attività collaborativa. Nel complesso, tuttavia, la maggiore partecipazione a pratiche collaborative sembra essere associata, in media, a una maggiore autoefficacia e a una maggiore soddisfazione lavorativa per gli insegnanti di tutti i Paesi TALIS.

I risultati emersi, insieme a quelli riportati nella sezione precedente sulle relazioni interpersonali nelle scuole, sottolineano la necessità di un nuovo modello di insegnamento. L'immagine tradizionale di insegnante, che lavora da solo in classe, non è più adeguata per molteplici ragioni. Costruire relazioni interpersonali e promuovere pratiche collaborative nelle scuole – sia attraverso attività di sviluppo professionale di gruppo, sistemi di feedback tra pari o attività didattiche collaborative – incide in maniera fortemente positiva sul livello di autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti.

■ Figura 7.9 ■

Insegnanti: autoefficacia e collaborazione professionale

Grado di autoefficacia degli insegnanti di scuola secondaria inferiore a seconda della frequenza con cui partecipano a forme di collaborazione professionale nelle seguenti attività



Fonte: OECD, Database TALIS 2013

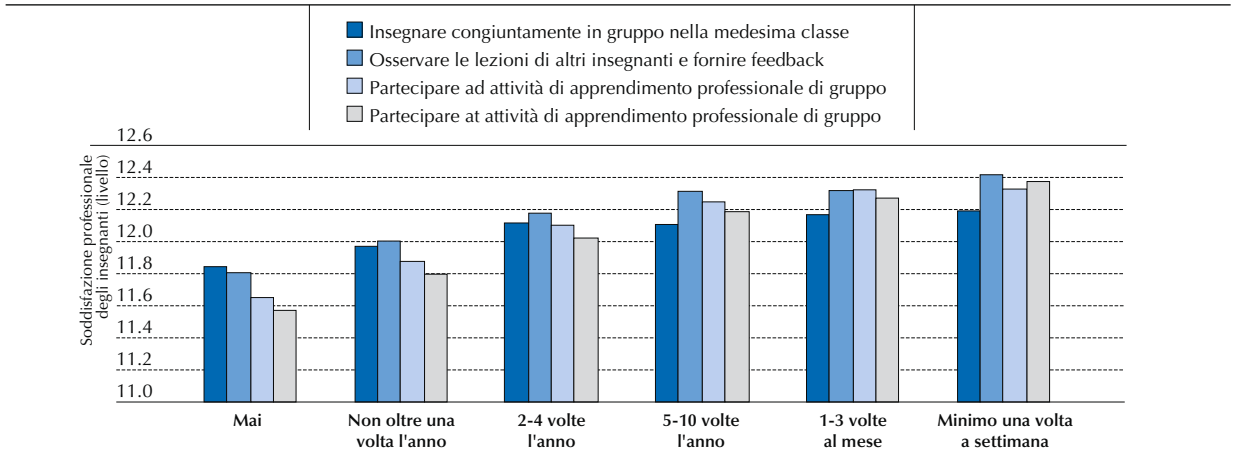
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042295



■ Figura 7.10 ■

Soddisfazione lavorativa degli insegnanti e collaborazione professionale

Livello di soddisfazione professionale degli insegnanti di scuola secondaria inferiore a seconda della frequenza a delle attività di collaborazione professionale tra loro



Fonte: OECD, TALIS 2013 Database.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933042314

SINTESI E PRINCIPALI IMPLICAZIONI DI POLICY

I concetti di autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti sono più importanti per le scuole e per i sistemi di istruzione di quanto non potrebbe apparire ad un'analisi superficiale. In altre parole, non si tratta soltanto di assicurarsi che gli insegnanti siano felici e soddisfatti di sé stessi e della propria didattica (per quanto, naturalmente, anche ciò sia importante). La ricerca citata in questo capitolo indica che esistono associazioni positive tra autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti e il rendimento scolastico degli studenti. Elevati livelli di autoefficacia negli insegnanti sono anche correlati con una maggiore motivazione degli studenti ed altri comportamenti positivi negli insegnanti. Sebbene forse in maniera più importante, scarsi livelli di autoefficacia possono essere collegati ad elevati livelli di stress degli insegnanti e a difficoltà nel gestire studenti con problemi comportamentali.

I dati TALIS dimostrano, inoltre, che nella maggior parte dei Paesi esaminati, è leggermente più probabile che l'aumento dell'autoefficacia degli insegnanti determini un aumento della loro soddisfazione lavorativa, piuttosto che il contrario. La soddisfazione lavorativa è importante di per sé, in quanto collegata alla permanenza in servizio e al livello di impegno degli insegnanti.

I dati presentati in questo capitolo indicano che, in media, 9 insegnanti su 10 sono soddisfatti del proprio lavoro e il 70-92% degli insegnanti ha fiducia nelle proprie capacità nei domini esaminati. Le maggiori differenze sono riscontrate a livello di singolo Paese. Le differenze nei livelli di autoefficacia e soddisfazione lavorativa derivano da molteplici fattori, a seconda del Paese, ma in tutti i Paesi esaminati giocano un ruolo significativo situazioni "difficili" a livello di classe Il dato, certo, non sorprende, considerata la quantità di tempo che gli insegnanti trascorrono nelle proprie classi e l'importanza del lavoro che vi è svolto, o dovrebbe esservi svolto.

Se un insegnante impiega un tempo eccessivo per mantenere l'ordine in classe o se una proporzione significativa dei suoi studenti manifesta problemi comportamentali, è naturale pensare che tale insegnante possa riporre meno fiducia nelle proprie capacità o avere un'opinione meno positiva del proprio lavoro. I dati TALIS supportano tale interpretazione, ma, fortunatamente, fanno anche luce sui fattori che esercitano un'influenza positiva sull'autoefficacia e sulla soddisfazione lavorativa degli insegnanti, al fine di facilitare l'elaborazione di programmi e *policy* a tale riguardo.

Potenziare il ruolo degli insegnanti nel processo decisionale a livello di scuola

La leadership degli insegnanti svolge un ruolo importante per molteplici ragioni. Gli insegnanti che riferiscono di avere l'opportunità di partecipare al processo decisionale del loro istituto scolastico riferiscono altresì un maggiore livello di soddisfazione lavorativa in tutti i Paesi TALIS e un senso di maggiore autoefficacia nella maggior parte dei Paesi. Inoltre, in quasi tutti i Paesi TALIS, si riscontra una forte associazione positiva tra la misura in cui gli insegnanti possono partecipare al processo decisionale scolastico e la probabilità che essi riferiscano che l'insegnamento è una professione



apprezzata dalla collettività. Come discusso nel Capitolo 3, il concetto di leadership condivisa non è importante solamente per contribuire ad alleviare alcuni degli oneri che i dirigenti scolastici devono gestire, ma può rivelarsi utile anche per gli insegnanti stessi. Inoltre, la posizione degli insegnanti è assolutamente unica per poter contribuire al processo decisionale a livello di scuola, in quanto possono essere più vicini agli studenti e ai genitori, avere maggiore familiarità su come viene attuato il curricolo ed essere maggiormente in grado di discutere le valutazioni e i risultati degli studenti rispetto a quanto potrebbero fare i dirigenti scolastici. Pertanto, non è solo auspicabile che i dirigenti scolastici affidino parte della responsabilità decisionale agli insegnanti, ma anche che i *policy maker* prendano in considerazione di fornire orientamenti sulla leadership condivisa e sulla condivisione del processo decisionale a livello di sistema.

Sviluppare la capacità degli insegnanti di gestire con maggior successo ed efficacia i problemi comportamentali degli studenti

I dati TALIS indicano che quanto più aumenta la percentuale di studenti con problemi comportamentali, tanto più diminuisce il livello di soddisfazione lavorativa riferito dagli insegnanti. Inoltre, nella maggior parte dei Paesi gli insegnanti che impiegano più tempo a mantenere l'ordine in classe riferiscono livelli inferiori di autoefficacia e soddisfazione lavorativa. A un'analisi più approfondita emerge che tali relazioni negative tra autoefficacia e soddisfazione lavorativa e specifiche caratteristiche legate al contesto della classe possono anche essere chiarite da ciò che l'insegnante riferisce in fatto di mantenimento dell'ordine in classe. In altre parole, non è la percentuale di studenti con problemi comportamentali o con scarso rendimento scolastico presenti in una classe che esercita il maggiore effetto sul senso di autoefficacia e sulla soddisfazione lavorativa di un insegnante. Piuttosto, è il tempo che l'insegnante impiega a governare i problemi di gestione della classe che questi studenti o altri studenti in queste classi possono causare.

Sebbene non sia possibile stabilire inferenze causali, le analisi illustrate in questo capitolo apportano argomenti preliminari a favore della necessità di rafforzare le capacità degli insegnanti nel gestire i problemi comportamentali degli studenti in modo da ridurne l'impatto sull'insegnamento e apprendimento. Ciò potrebbe beneficiare non solo i docenti ma anche l'apprendimento dei discenti. La realizzazione di attività di sviluppo professionale che trattino in dettaglio la gestione della classe o l'utilizzo congiunto di molteplici strategie didattiche potrebbe essere d'aiuto, in particolare per gli insegnanti alle prime armi. Per le classi particolarmente problematiche, potrebbe altresì essere utile far fronte alle difficoltà legate alle risorse, fornendo agli insegnanti un ulteriore sostegno in classe o sostegno pedagogico.

È altrettanto importante essere certi che, durante la fase di formazione iniziale, gli insegnanti effettuino, con una certa frequenza e per periodi sufficientemente prolungati, esperienze di tirocinio didattico in diverse scuole. In tal modo, i nuovi insegnanti cominceranno ad esercitare la professione soltanto dopo aver sviluppato adeguate competenze di gestione della classe. Anche formule più flessibili di didattica in classe (quali l'insegnamento collettivo, (in gruppo), che può presentare altri vantaggi esaminati in seguito) potrebbero consentire agli insegnanti di condividere i compiti legati all'insegnamento e alla gestione di eventuali questioni disciplinari.

Favorire lo sviluppo delle relazioni interpersonali all'interno dell'ambiente scolastico

I risultati di questo capitolo indicano che i rapporti interpersonali all'interno della scuola attenuano considerevolmente l'impatto di alcune difficili circostanze che gli insegnanti potrebbero dover affrontare in classe. Inoltre, le relazioni che gli insegnanti stabiliscono con gli studenti sono fortemente associate con il loro livello di soddisfazione professionale.

I dirigenti scolastici devono favorire opportunità e sostegno per la costruzione di relazioni interpersonali all'interno dell'istituto scolastico. Tale sostegno può prendere la forma di risorse, quali, ad esempio, uno spazio fisico in cui i docenti possano incontrarsi tra loro, oppure prevedere spazi di tempo oltre quelli dedicati alla didattica in classe o ad altri adempimenti amministrativi durante i quali gli insegnanti possono incontrarsi e sviluppare rapporti con gli studenti o i colleghi.

Il gruppo di dirigenza di un istituto deve anche rendersi disponibile al proprio personale docente. Le *policy* governative possono anche conferire ai dirigenti scolastici l'autonomia organizzativa per sviluppare strategie in tali ambiti e apportare modifiche alla giornata scolastica tipo o agli ambienti scolastici stessi, se questo può essere utile. Più importanti, tuttavia, sono gli insegnanti stessi, che devono essere aperti e disposti a impegnarsi con i propri colleghi, nonché con i propri dirigenti e studenti.

Istituire sistemi significativi di valutazione e feedback in rapporto con le pratiche degli insegnanti

I capitoli precedenti hanno analizzato l'importanza della valutazione e del feedback su molti aspetti del lavoro svolto dagli insegnanti. Questo capitolo illustra, inoltre, la possibile incidenza della percezione che gli insegnanti hanno di tali sistemi. In tutti i Paesi TALIS, la percezione che la valutazione e il feedback porti a cambiamenti nelle loro pratiche didattiche è associata a una maggiore soddisfazione lavorativa, mentre la percezione che la valutazione e il



feedback sono eseguiti solo per fini amministrativi è associata a una minore soddisfazione lavorativa. I *policy maker* e gli istituti scolastici dovrebbero pertanto sostenere lo sviluppo di sistemi di valutazione e feedback effettivamente volti al miglioramento dell'insegnamento. (Per maggiori dettagli sull'argomento, si vedano le raccomandazioni in termini di *policy* riportate nei Capitoli 5 e 6.)

Incoraggiare la collaborazione tra insegnanti, sia attraverso lo sviluppo professionale sia attraverso pratiche didattiche in classe

La collaborazione tra insegnanti è importante non soltanto per la costruzione di preziose relazioni interpersonali tra il personale scolastico, ma anche per il suo valore intrinseco. L'indagine TALIS indica chiaramente che gli insegnanti traggono beneficio anche da minime forme di collaborazione con i colleghi. I dati raccolti mostrano che la partecipazione ad attività di sviluppo professionale collaborativo o a pratiche collaborative almeno cinque volte l'anno è positivamente correlata sia all'autoefficacia degli insegnanti sia al loro livello di soddisfazione lavorativa. Molte delle pratiche collaborative esaminate dall'indagine TALIS potrebbero e dovrebbero essere attuate a livello di scuola, ad esempio osservare le lezioni tenute da altri insegnanti e fornire loro feedback, o l'insegnamento in compresenza in una medesima classe. Al contempo queste attività servono, in particolare, ad assolvere molteplici scopi per fornire ad esempio agli insegnanti opportunità di sviluppo professionale nel contesto in cui lavorano o offrire loro un'altra fonte di feedback sul loro operato. Una maggiore flessibilità nell'orario scolastico così da consentire agli insegnanti di realizzare, ad esempio, l'insegnamento in team, potrebbe comportare lavoro aggiuntivo anche per i dirigenti scolastici, ma i vantaggi sono probabilmente superiori agli svantaggi.

Note

1. La maggior parte degli studi citati in questo capitolo si basano su una ricerca condotta negli Stati Uniti. L'esame delle relazioni proposte attraverso il database internazionale TALIS getta quindi una nuova luce sugli atteggiamenti degli insegnanti, consentendo di cogliere sfumature cross-culturali.

2. Gli insegnanti che hanno risposto di poter svolgere tali azioni "abbastanza" o "molto", è stato qui sintetizzato in "spesso".

3. Le analisi comprendono regressioni logistiche binarie condotte separatamente per ciascun Paese. La combinazione delle sottocategorie "Molto in disaccordo" e "In disaccordo" è stata prescelta come categoria di riferimento per analizzare la misura in cui gli insegnanti ritengono che l'insegnamento sia una professione apprezzata dalla collettività. Si consulti l'Allegato B per ulteriori dettagli tecnici sulle analisi effettuate e sull'interpretazione dei risultati emersi dalle tabelle associate.

4. Al fine di agevolare la comprensione del lettore, il testo parla di relazioni deboli, moderate e forti piuttosto che far riferimento ai valori numerici dei coefficienti di regressione. I valori soglia (*cut off*) per le tre categorie sono pari a 0,2 e 0,3 unità di deviazioni standard. Si consulti il Riquadro 7.2 per ulteriori informazioni.

5. La conclusione si conferma in sede di analisi delle diverse associazioni in termini di variazioni di unità di deviazione standard (si veda l'Allegato B).

6. Allo stesso modo, i punti di *cut-off* sono stati determinati esaminando la distribuzione delle risposte e selezionando un punto in cui sono stati mantenuti sia la rappresentatività delle risposte sia un grado di variabilità sufficiente per essere significativa.

7. Come esaminato nel Riquadro 7.2, per le variabili non dicotomiche è stato utilizzato un *indicatore di soglia* di una deviazione standard superiore alla media, per analizzare le differenze sostanziali nelle dimensioni del coefficiente, considerato che in tali indici una variazione pari a "una unità" sarebbe poco significativa. Nel testo si farà riferimento a un insegnante con punteggio elevato in una data misura, per indicare un insegnante con un punteggio di una deviazione standard superiore alla media. Ad esempio, per insegnante con "punteggio elevato nella relazione docente-discente" si intenderà un insegnante con un punteggio nella relazione docente-discente di almeno una deviazione standard superiore al punteggio medio.

8. Si noti che i coefficienti di riferimento rispetto alla composizione della classe utilizzati nelle Tabelle 7.8-7.15 sono leggermente diversi da quelli riportati nelle Tabelle 7.6 e 7.7, a causa delle differenti analisi effettuate. Si veda l'Allegato B per ulteriori informazioni.

9. Si noti che in numerosi Paesi si riscontra scarsa partecipazione alle attività di tutoraggio/mentoring (si veda il Capitolo 4). Per assicurare la robustezza delle analisi, sono presi in considerazione soltanto i Paesi la cui partecipazione alle attività di tutoraggio/mentoring è superiore alla soglia minima (5%).

10. Le ulteriori analisi svolte (qui non riportate) non sembrano rilevare variazioni coerenti o significative nelle correlazioni tra la composizione della classe e l'autoefficacia/soddisfazione lavorativa degli insegnanti quando si tiene conto dello sviluppo professionale.

11. Le ulteriori analisi svolte (qui non riportate) non sembrano rilevare variazioni coerenti o significative nelle correlazioni tra la composizione della classe e l'autoefficacia/soddisfazione lavorativa degli insegnanti quando si tiene conto della valutazione o feedback.



Nota Israele

I dati statistici per Israele sono forniti dalle competenti Autorità israeliane e sotto la loro responsabilità. L'uso di tali dati da parte dell'OCSE è senza pregiudizio dello statuto delle Alture del Golan, di Gerusalemme Est e degli insediamenti israeliani in Cisgiordania ai sensi del diritto internazionale.



Riferimenti

Antoniou, A. S., F. Polychroni e A. N. Vlachakis (2006), "Gender and age differences in occupational stress and professional burn out between primary and high-school teachers in Greece", *Journal of Managerial Psychology,* Vol. 21, pp. 682-690.

Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory,* Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Brief, A. P. e H. M. Weiss (2002), "Organizational behavior: Affect in the workplace", *Annual Review of Psychology*, Vol. 53, pp. 279-307.

Butt, G. et al. (2005), "Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project", *School Leadership and Management,* Vol. 25,pp. 455-471.

Calik, T. et al. (2012), "Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy", *Educational Sciences: Theory and Practice,* Vol. 12/4, pp. 2498-2504.

Caprara, G. V. et al. (2003), "Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction", *Journal of Educational Psychology,* Vol. 95/4,pp. 821-832.

Caprara, G. V. et al. (2006), "Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level", *Journal of School Psychology,* Vol. 44/6, pp. 473-490.

Chaplain, R. P. (2008), "Stress and psychological distress among trainee and secondary teachers in England", *Educational Psychology,* Vol. 28, pp. 195-209.

Chong, W. H. e C. A. Kong (2012), "Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study, *Journal of Experimental Education,* Vol. 80/3, pp. 263-283.

Collie, R. J., J. D. Shapka e N. E. Perry (2012), "School climate and socio-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy", *Journal of Educational Psychology,* Vol. 104/4, pp. 1189-1204.

Cordingley P. et al. (2003), "The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning", in *Research Evidence in Education Library,* EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London.

Crossman, A. e P. Harris (2006), "Job satisfaction of secondary school teachers", *Educational Management Administration and Leadership,* Vol. 34, pp. 29-46.

Darling-Hammond, L. e N. Richardson (2009), "Teacher learning: What matters?", *Educational Leadership,* Vol. 66/5, pp. 46-53.

Demir, K. (2008),"Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy", *Egitim, Arastirmalari – Eurasian Journal of Educational Research,* Vol. 33, pp. 93-112.

Devos, C., V. Dupriez e L. Paguay (2012), "Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression?", *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies,* 28(2), pp. 206-217.

Dinham, S. e C. Scott (1998), "A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction", *Journal of Educational Administration,* Vol. 36, pp. 362-378.

Emery, D. W. e B. Vandenberg (2010), "Special education teacher burnout and ACT", *International Journal of Special Education,* Vol. 25/3, pp. 119-131.

Erickson, G. et al. (2005), "Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects", *Teacher and Teacher Education,* Vol. 21, pp. 787-798.

Guthrie, J. T., A. Wigfield e C. VonSecker (2000), "Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading", *Journal of Educational Psychology,* Vol. 92, pp. 331-341.

Hacker, D. J. e A. Tenent (2002), "Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications", *Journal of Educational Psychology,* Vol. 94, pp. 699-718.

Henderson, K. et al. (2005), "Teachers of children with emotional disturbance: A national look at preparation, teaching conditions, and practices", *Behavioral Disorders,* Vol. 31/1, pp. 6-17.

Holzberger, D., A. Philipp e M. Kunter (2013), "How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis", *Journal of Educational Psychology,* online first publication, Apr. 29, http://dx.doi.org/10.1037/a0032198.

Judge, T. A. et al. (2001), "The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review", *Psychological Bulletin,* Vol. 127/3, pp. 376-407.



Kardos, S. M. e S. M. Johnson (2007), "On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues", *Teachers College Record,* Vol. 109, pp. 2083-2106.

Karimi, M. N. (2011), "The effects of professional development initiatives on EFL teachers' degree of self-efficacy", *Australian Journal of Teacher Education,* Vol. 36/6, pp. 50-62.

Katsiyannis, A., D. Zhang e M. A. Conroy (2003), "Availability of special education teachers", *Remedial and Special Education,* Vol. 24/4, pp. 246-253.

Klassen, R. M. et al. (2009), "Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries", *Contemporary Educational Psychology,* Vol. 34/1, pp. 67-76.

Klassen, R. M. e M. M. Chiu (2010), "Effect on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress", *Journal of Educational Psychology,* Vol. 102/3, pp. 741-756.

Klassen, R. M., E. L. Usher e M. Bong (2010), "Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context", *Journal of Experimental Education,* Vol. 78, pp. 464-486.

Kooij, D. et al. (2008), "Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age", *Journal of Managerial Psychology,* Vol. 23, pp. 364-394.

Lee, K., J. J. Carswell e N. J. Allen (2000), "A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work related variables", *Journal of Applied Psychology,* Vol. 85, pp. 799-811.

Liaw, E. C. (2009),"Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions", *Teaching and Teacher Education,* Vol. 25, pp. 176-180.

Liu, X. S. e J. Ramsey (2008), "Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001",*Teaching and Teacher Education,* Vol. 24, pp. 1173-1184.

Lo Casale-Crouch, J. et al. (2012), "The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality", *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning,* Vol. 20/3, pp. 303-323.

Locke, E. (1969), "What is job satisfaction? "*Organizational Behavior and Human Performance,* Vol. 4, pp. 309-336.

Louis, K. S. (2006), "Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust", *Journal of School Leadership,* Vol. 16, pp. 477-487.

Luke, A. et al. (2005), *Innovation and Enterprise in Classroom Practice: A Discussion of Enabling and Disenabling Pedagogical Factors in P5 and S3 Classrooms,* Centre for Research in Instruction and Practice, Singapore.

Lumpe, A. et al. (2012), "Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement", *International Journal of Science Education,* Vol. 34/2, pp. 153-166.

Major, A. E. (2012), "Job design for special education teachers", *Current Issues in Education,* Vol. 15/2, http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/900/333.

Michaelowa, K. (2002), *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa,* Hamburg Institute of International Economics.

Nelson, T. H. et al. (2008), "A culture of collaborative inquiry: Learning to develop and support professional learning communities", *Teachers College Record,* Vol. 110, pp. 1269-1303.

Nie, Y. e S. Lau (2010), "Differential relations of traditional and constructivist instruction to students' cognition, motivation, and achievement", *Learning and Instruction,* Vol. 20, pp. 411-423.

Nie, Y. et al. (2013), "The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction", *Educational Research for Policy and Practice,* Vol. 12/1, pp. 67-77.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en.

Pounder, D. G. (1999), "Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement", *Educational Administration Quarterly,* Vol. 35/3, pp. 317-348.

Powell-Moman, A. D. e V. B. Brown-Schild (2011), "The influence of a two-year professional development institute on teacher self-efficacy and use of inquiry-based instruction", *Science Educator,* Vol. 20/2, pp. 47-53.



Price, H. e J. Collett (2012), "The role of exchange and emotion on commitment: A study using teachers", *Social Science Research*, Vol. 41, pp. 1469-1479.

Puchner, L. D. e A. R. Taylor (2006), "Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two-school based math lesson study groups", *Teaching and Teacher Education,* Vol. 22, pp. 922-934.

Rosenfeld, M. e Rosenfeld(2008), "Developing effective teacher beliefs about learners: The role of sensitizing teachers to individual learning differences", *Educational Psychology,* Vol. 28/3, pp. 245-272.

Ross, J. e C. Bruce (2007a), "Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field trial", *Journal of Educational Research,* Vol. 101/1, pp. 50-60.

Ross, J. e C. Bruce (2007b),"Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth", *Teaching and Teacher Education,* Vol. 23, pp. 146-159.

Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World,* OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en.

Skaalvik, E. M. e S. Skaalvik (2007),"Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout", *Journal of Educational Psychology,* Vol. 99/3, pp. 611-625.

Somech, A. e R. Bogler (2002),"Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment", *Educational Administration Quarterly,* Vol. 38, pp. 555-577.

Taylor, D. L. e A. Tashakkori (1994), Predicting teachers' sense of efficacy and job satisfaction using school climate and participatory decision making", presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, January 1994, San Antonio, TX.

Tschannen-Moran, M. e M. Barr (2004),"Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement", *Leadership and Policy in Schools,* Vol. 3/3, pp. 187-207.

Tschannen-Moran, M. e A. Woolfolk Hoy (2001),"Teacher efficacy: Capturing an elusive construct", *Teaching and Teacher Education,* Vol. 17/7, pp. 783-805.

Tschannen-Moran, M. e A. Woolfolk Hoy (2007),"The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers", *Teaching and Teacher Education,* Vol. 23/6, pp. 944-956.

Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy e W. K. Hoy (1998), "Teacher efficacy: Its meaning and measure", *Review of Educational Research,* Vol. 68, pp. 202-248.

Wolters, C. A. e S. G. Daugherty (2007), "Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level", *Journal of Educational Psychology,* Vol. 99, pp. 181-193.

Vieluf, S. et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS,* OECD Publishing, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en.*

Wahlstrom, K. L. e K. S. Louis (2008), "How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility", *Educational Administration Quarterly,* Vol. 44, pp. 458-495.

Wayne, A. J. et al. (2008), "Experimenting with teacher professional development: Motives and methods", *Educational Researcher,* Vol. 37/8, pp. 469-479.

Wininger, S. R. e P. M. Birkholz (2013), "Sources of instructional feedback, job satisfaction, and basic psychological needs", *Innovative Higher Education,* Vol. 38, pp. 159-170.

Woolfolk Hoy, A. e R. Burke Spero (2005), "Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures", *Teaching and Teacher Education,* Vol. 21, pp. 343-356.

ORGANIZZAZIONE PER LA COOPERAZIONE E LO SVILUPPO ECONOMICI

L'OCSE è un forum unico nel suo genere in cui i Governi collaborano per rispondere alle sfide economiche, sociali e ambientali poste dalla globalizzazione. L'OCSE svolge altresì un ruolo di apripista nelle iniziative volte a comprendere i nuovi sviluppi del mondo attuale e le preoccupazioni che ne derivano. L'OCSE aiuta i governi ad affrontare situazioni nuove con l'esame di temi quali il governo societario, l'economia dell'informazione e delle sfide poste dall'invecchiamento demografico. L'Organizzazione offre ai Governi un quadro di riferimento in cui possono raffrontare le loro esperienze in materia di politiche governative, individuare risposte a problemi comuni, identificare le buone pratiche e lavorare per il coordinamento delle politiche nazionali e internazionali.

I Paesi membri dell'OCSE sono: Australia, Austria, Belgio, Canada, Cile, Corea, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Islanda, Israele, Italia, Giappone, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Repubblica di Slovenia, Spagna, Stati Uniti, Svezia, Svizzera, Turchia e Ungheria. L'Unione europea partecipa ai lavori dell'OCSE.

OECD Publishing assicura un'ampia diffusione ai lavori dell'Organizzazione che comprendono i risultati dell'attività di raccolta dei dati statistici, lavori di ricerca su argomenti economici, sociali e ambientali, nonché le convenzioni, linee guida e gli standard riconosciuti dai Paesi membri dell'Organizzazione.

OECD PUBLISHING, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16

Risultati TALIS 2013

UNA PROSPETTIVA INTERNAZIONALE SULL'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO

Come possono i Paesi preparare gli insegnanti a far fronte alle diverse sfide nelle scuole di oggi? L'indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS) dell'OCSE fornisce elementi utili per rispondere a questa domanda, ponendo direttamente agli insegnanti e ai dirigenti scolastici domande sulle loro condizioni di lavoro e sul clima di apprendimento nel loro istituto. L'indagine TALIS ha l'obiettivo di fornire dati validi, recenti e comparabili, per aiutare i Paesi a esaminare e definire politiche per l'istruzione che siano volte alla formazione di una professione insegnante di elevata qualità. Per gli insegnanti e i dirigenti scolastici, lo studio dell'OCSE rappresenta un'opportunità per contribuire con le loro risposte all'analisi e alla formulazione di politiche per l'istruzione in aree cruciali della loro professione. Tra i temi esaminati figurano lo sviluppo professionale, la leadership degli istituti scolastici, le pratiche didattiche, il clima scolastico, la valutazione e il feedback, la soddisfazione lavorativa e i profili degli insegnanti. Il presente rapporto sintetizza i risultati della seconda edizione dell'indagine TALIS, condotta nel 2013.

Contenuti

Capitolo 1. Introduzione all'indagine TALIS

Capitolo 2. Profilo degli insegnanti e delle scuole in cui insegnano

Capitolo 3. L'importanza della leadership scolastica

Capitolo 4. Far crescere e sostenere gli insegnanti

Capitolo 5. Migliorare l'insegnamento attraverso i sistemi di valutazione degli insegnanti e feedback

Capitolo 6. Pratiche didattiche e clima di classe

Capitolo 7. Autoefficacia e soddisfazione lavorativa: perché sono importanti per gli insegnanti

Vi invitiamo a consultare questa pubblicazione online: ***http://dx.doi.org/10.1787/9789264251694-it***
Questo rapporto è pubblicato nel sito di OECD iLibrary, la biblioteca online dell'OCSE che riunisce tutti i libri, periodici e banche dati statistici dell'Organizzazione.
Appuntamento sul sito ***www.oecd-ilibrary.org*** e non esitate a contattarci per ulteriori informazioni.

2016

OECD*publishing*
www.oecd.org/publishing

ISBN 978-92-64-25169-4
87 2014 02 6E

