

The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario?

Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario?

Roberto Trincherò

University of Turin, Dept. of Philosophy and Education Sciences, Turin (Italy)

Antonio Calvani

Society for Learning and Education Informed by Evidence, Florence (Italy)

Antonio Marzano

University of Salerno, Dept. of Human, Philosophical and Educational Sciences, Salerno (Italy)

Giuliano Vivanet

University of Cagliari, Dept. of Pedagogy, Psychology, Philosophy, Cagliari (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Trincherò, R., Calvani, A., Marzano, A., Vivanet, G. (2020). The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario? *Italian Journal of Educational Research*, 25, 22-34.

Corresponding Author: Giuliano Vivanet
giuliano.vivanet@unica.it

Copyright: © 2020 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: 03 September 2020

Accepted: 08 October 2020

Published: 11 December 2020

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/SIRD-022020-P22>

Abstract

Beyond the specific conditions induced by the health emergency in our country, it is now clear that the school presents itself in a “structural” emergency condition. The situation requires organic and courageous interventions starting from what represents the recognized fulcrum of the school system: the quality of teachers. The article proposes an answer to the complicated (and urgent) question of initial training and entry into teaching for secondary school teachers. After a brief review of the current weaknesses of the Italian school and of the legislative initiatives that have been advanced, modified and replaced in the last twenty years, an overall solution is proposed for a training course progressively oriented towards increasingly advanced expertise levels, which allows also to address the problem of recruitment and career advancement. The premise is a different conception of the training, which focuses the attention on the real school problems, with an indication of effective, reliable and sustainable ways to face them, in opposition to the abstract, cumulative and transmissive traditional model.

Keywords: Teacher training; Recruiting teachers; Evidence Based Education; Teacher effectiveness.

Riassunto

Al di là delle condizioni specifiche indotte dall'emergenza sanitaria nel nostro Paese, appare ormai evidente come la scuola si presenti in una condizione di emergenza “strutturale”. La situazione richiede interventi organici e coraggiosi partendo da ciò che rappresenta il fulcro riconosciuto del sistema scuola: la qualità degli insegnanti. L'articolo propone una risposta alla complicata (ed urgente) questione della formazione iniziale e dell'ingresso all'insegnamento dei docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado. Dopo una breve rassegna delle criticità attuali della scuola italiana e delle iniziative legislative che negli ultimi venti anni sono state avanzate, modificate e sostituite, si propone una soluzione complessiva di un percorso formativo progressivamente orientato verso risultati di expertise via via più avanzata, che consente al contempo anche di affrontare il problema del reclutamento e dell'avanzamento di carriera. Il presupposto è una diversa concezione della formazione rispetto al modello astratto, cumulativo e trasmissivo del passato, che metta al centro le problematiche reali della scuola, con indicazione di strade efficaci, affidabili e sostenibili per affrontarle.

Parole chiave: Formazione degli insegnanti; Reclutamento degli insegnanti; Evidence Based Education; Efficacia dell'insegnamento.

1. Il valore strategico degli insegnanti e i tristi primati italiani

Nella situazione determinata dall'emergenza epidemiologica appare sempre più evidente la necessità di cambiamenti coraggiosi; si tratta, come si usa ormai dire, “di fare di necessità virtù”, cioè di approfittare della crisi stessa per attuare modifiche strutturali affrontando gli elementi di impianto che frenano alla base il nostro Paese nei diversi settori. C'è da chiedersi se istituzioni e decisori politici siano in grado di compiere questo passo superando steccati ideologici, opportunismi politici e, molte volte, anche accademici. Dovrebbe essere dato per acquisito – almeno questo lo è nella letteratura internazionale – che il modo migliore per porre le basi per una futura crescita economica e sociale del Paese è investire in modo sistematico e continuativo sulla qualità del sistema scolastico il quale, a sua volta, è in gran parte in funzione della qualità dei suoi insegnanti¹. Tutti i Paesi si pongono dunque, come problema di rilevanza strategica, la ricerca di politiche capaci di attrarre nella scuola insegnanti migliori, in grado di promuovere avanzamenti ulteriori negli allievi (OECD, 2016; 2017; 2020).

Nel “caso italiano” la situazione è decisamente più grave e ci si dovrebbe impegnare seriamente ad avviare iniziative volte in primo luogo ad invertire una serie di tendenze negative. L'Italia ha infatti acquisito almeno quattro tristi primati, rilevabili nella documentazione disponibile.

(1) *Punteggi significativamente più bassi* (se confrontati con gli esiti complessivi) *da parte degli studenti sulle literacy strategiche di base* (Figura 1).

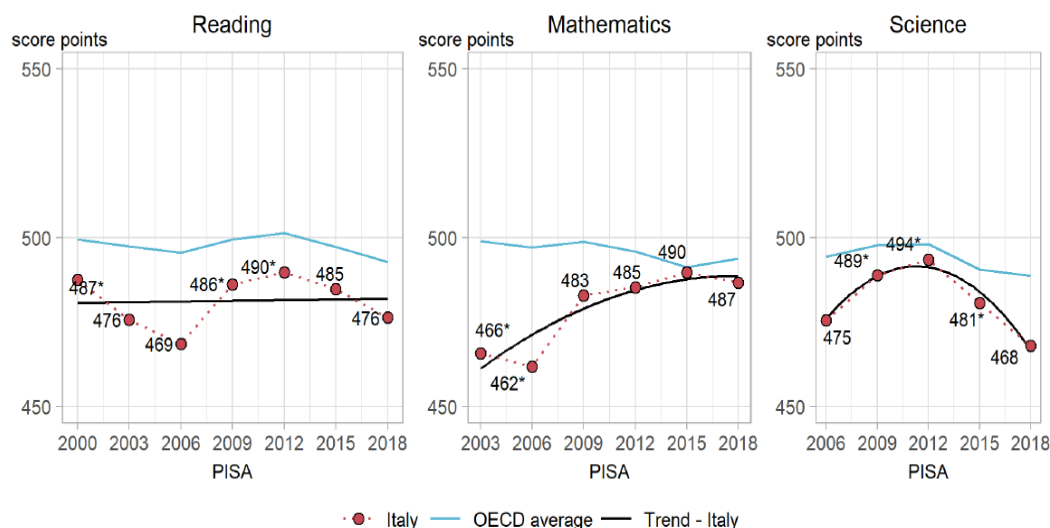


Figura 1: Trend nelle prestazioni in lettura, matematica e scienze (Fonte: OECD (2019a))

I dati del PISA 2018² confermano che i nostri studenti si collocano costantemente al di sotto della media europea (si veda la linea tratteggiata che viene poi approssimata nella linea nera). Ad eccezione della matematica, dove si assiste dal 2006 ad un graduale recupero stabile e consistente (parzialmente ottenuto dal 2006 al 2012 anche negli altri due ambiti), rimane il ritardo nelle capacità di lettura mentre si assiste ad un vero tracollo negli ultimi anni nell'area scientifica. Di fronte a questi dati (OECD, 2019a; 2019b;

- 1 Come recita un detto molto diffuso “la qualità di un sistema educativo è strettamente correlata alla qualità dei suoi insegnanti”. Nella relazione McKinsey *How the world's best-performing school systems come out on top* (Barber & Mourshed, 2007) vengono evidenziati tre fattori chiave che possono contribuire a migliorare la qualità dei sistemi scolastici: (1) convincere le persone con le giuste caratteristiche a diventare insegnanti, (2) formarle per renderle insegnanti efficaci e (3) garantire che il sistema sia in grado di fornire la migliore istruzione possibile ad ogni discente. Lo stretto rapporto tra la qualità dell'insegnamento e qualità delle politiche d'istruzione è ribadito nel documento OECD *Effective Teacher Policies. Insights from PISA* (2018): “La qualità di un sistema educativo dipende dalla qualità dei suoi insegnanti; ma questa non può superare la qualità delle politiche che danno forma all'ambiente di lavoro nella scuola e che guidano la loro selezione, reclutamento e sviluppo” (p. 4).
- 2 Il Report in italiano è disponibile all'indirizzo: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf.

2019c) si dovrebbero abbandonare i consueti ritornelli autoassolutori (del tipo: “sì ma i test del PISA sono solo statistiche, esistono altre dimensioni, noi abbiamo progetti innovativi su altri aspetti, abbiamo ‘eccellenze’ che vanno ‘oltre’”, e così via)³. Si dovrebbe anche riconoscere che la politica dei progetti a pioggia che ha caratterizzato la vita scolastica degli ultimi anni, mai verificati, non ha evidentemente funzionato⁴; si dovrebbe dunque prendere coraggiosamente atto che si è trattato di una stagione e di un tipo di politica educativa da non riproporre.

(2) *Bassa considerazione sociale*. Nella graduatoria della Varkey Foundation, la Global Teacher Status Index 2018, l’insegnante italiano, sui paesi partecipanti, è al terzultimo posto (Figura 2) precedendo solo Israele e Brasile⁵. Nel rapporto, inoltre, si dimostra come un’elevata retribuzione degli insegnanti e uno status elevato sono necessari per produrre i migliori risultati per gli allievi. D’altro canto, è da tutti riconosciuto che ogni sistema scolastico dovrebbe possedere meccanismi per attrarre i soggetti migliori, rendendo competitiva la scelta tra l’insegnamento ed altre attività professionali⁶.

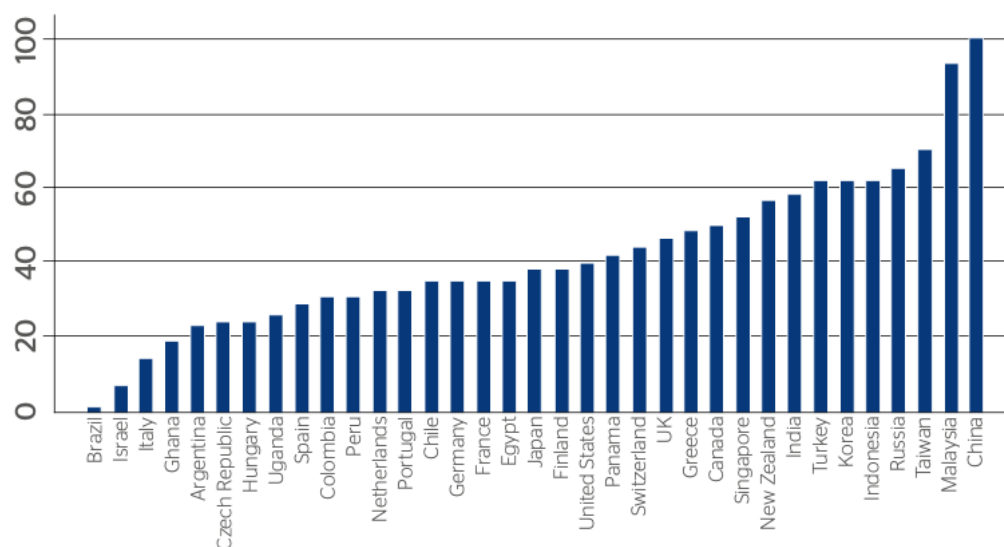


Figura 2: Index dello status di insegnante (Fonte: Varkey Foundation, 2018)

(3) *Alti tassi di abbandono precoce degli studi dei giovani tra i 18 e 24 anni*. Anche se si era registrato nell’ultimo decennio un calo costante, nel 2018, invece, il tasso di abbandono scolastico è leggermente aumentato (14,5% a fronte di una media EU pari al 10,6%) soprattutto a causa di un forte aumento tra i giovani nati all’estero ed iscritti in istituzioni scolastiche italiane (Figura 3), a cui va aggiunta l’alta percentuale, di difficile stima, di studenti *disaffiliated*, che stanno in classe ma che, per vari motivi non trovano alcun significato nella scuola.

- 3 È sempre lecito criticare, ma le rilevazioni (e i risultati) OECD-PISA sono largamente riconosciute oltre che come strumenti comparativi dei livelli medi scolastici negli ambiti indagati anche come indicatori significativi della capacità di un paese di consentire una piena cittadinanza sociale e di partecipare appieno a processi di crescita economica e sociale (Hanushek & Woessmann, 2015).
- 4 Il problema è rilevante anche perché mancano spesso negli insegnanti gli strumenti metodologici e concettuali per valutare gli esiti dei progetti e il loro impatto sugli obiettivi di apprendimento curricolare: ci limita spesso ad una banale valutazione del gradimento dei progetti da parte dell’utenza, ignorando che il gradimento non è necessariamente correlato con l’apprendimento.
- 5 <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/research/global-teacher-status-index-2018>
- 6 Lo stipendio e gli avanzamenti salariali, decisamente bassi, come sostenuto ad esempio da Schleicher (2014), sono anch’essi fattori importanti ma non sono i soli che, purtroppo, connotano oggi la condizione dell’insegnante in Italia. L’insegnante deve anche “star bene” nella scuola. La gestione della classe si è fatta sempre più difficile, in un contesto in cui nuovi modelli sociali distraggono dallo studio e la scuola non è più vista come strumento di elevazione sociale. Per una visione più articolata della condizione dell’insegnante si rimanda a Argentin (2018).

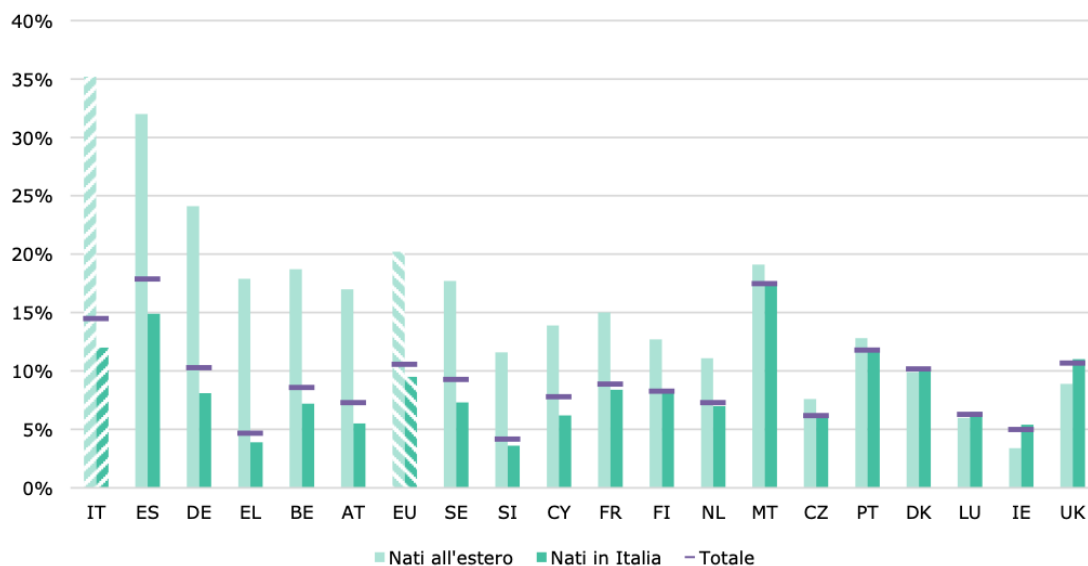


Figura 3: Tasso di abbandono scolastico per Paese di nascita (Fonte: Eurostat, 2020)

(4) *Alta età media degli insegnanti.* Nel 2018 (Figura 4), oltre la metà degli insegnanti di scuola primaria e secondaria (il 58%) aveva più di 51 anni (rispetto al 37 % nell'UE) e il 17 % aveva più di 60 anni (il 9% nell'UE); solo meno del 1% aveva meno di 30 anni, a fronte del 9% nell'UE (OECD, 2019a; 2019b; Eurostat, 2020).

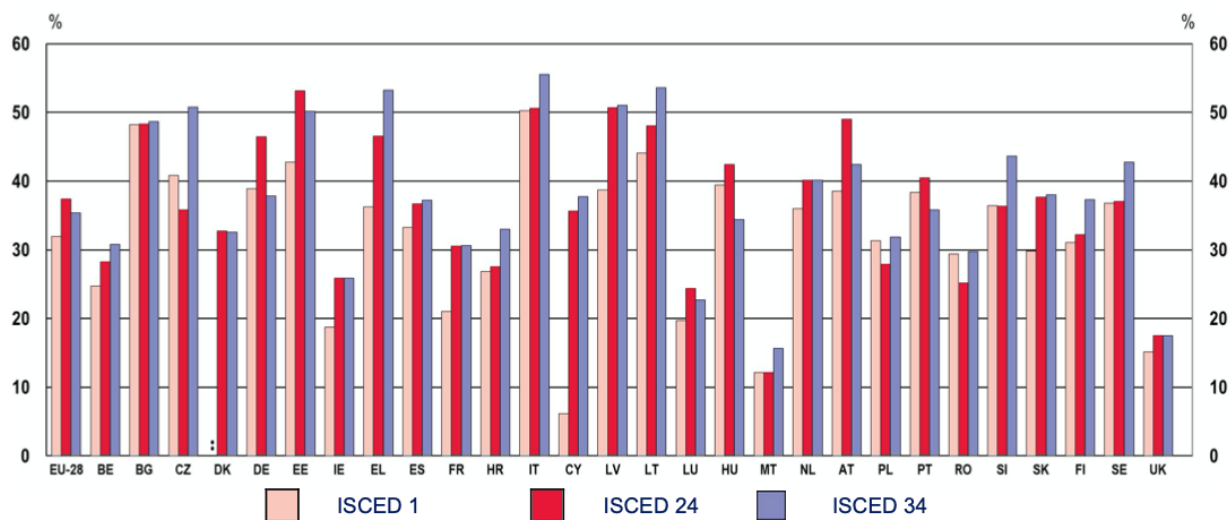


Figura 4: Percentuale di insegnanti di età pari o superiore a 50 anni⁷ (Fonte: Eurostat 2020)

A ciò si aggiunge il fatto che nella situazione attuale l'ingresso nella scuola avviene attraverso un complicato percorso ad ostacoli, in un caos di procedure e norme ripetutamente modificate che vedono spesso il raggiungimento di una cattedra stabile oltre i quarant'anni.

Sul tema della formazione e reclutamento degli insegnanti sono attualmente in corso indicazioni e proposte avanzate da vari soggetti. A nostro parere la qualità delle proposte non dovrebbe prescindere dalla loro capacità di offrire soluzioni praticabili per contrastare questi "tristi primati" della scuola e degli insegnanti nel nostro Paese. Possono anche essere necessarie scelte coraggiose al di fuori di schemi e modi di pensare consueti.

7 L'analisi copre i livelli ISCED 1, 24 e 34; in Italia, corrispondono ai seguenti e rispettivi segmenti d'istruzione: primario, secondario inferiore e secondario superiore.

2. Vent'anni di formazione degli insegnanti secondari in Italia

Come noto, fino a vent'anni orsono, per diventare insegnanti di scuola secondaria, sia di primo sia di secondo grado, era sufficiente la laurea; il concorso per l'accesso al ruolo insegnante si svolgeva per titoli e per esami ed era di natura sostanzialmente disciplinare. L'unico tipo di formazione prevista, peraltro non obbligatoria, era costituita dai "corsi abilitanti" che, seppur non costituiti secondo un impianto unico e generalizzato, in taluni casi potevano fornire agli aspiranti insegnanti competenze di base su "come insegnare", in tragitti fondamentalmente basati su una sorta di saggezza pratica. Nel 1990, la Legge n. 341 istituì le SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario)⁸ e sancì da un lato il principio dell'importanza di una formazione post-lauream degli aspiranti insegnanti, volta a far acquisire una sistematica preparazione per tutte quelle competenze non comprese nel percorso di laurea e, dall'altro, il fatto che dovesse essere l'Università a farsi carico di tale formazione iniziale. I regolamenti attuativi vennero emanati il 26 maggio del 1998, con il DM n. 153, per cui le SSIS partirono effettivamente solo nel 1999, con un percorso centrato sull'equivalente di 120 CFU, da svolgersi in due anni, di cui almeno 24 CFU di Scienze dell'educazione e aspetti trasversali della funzione docente, almeno 24 CFU di Metodologie didattiche disciplinari, almeno 24 CFU di Laboratori di indirizzo e almeno 30 CFU di Tirocinio. I corsi erano a frequenza obbligatoria, con esami in itinere ed esame finale abilitante all'insegnamento, valido come titolo d'ammissione per i concorsi a cattedra.

La vita delle SSIS non è stata facile. Anzitutto è stata disattesa fin dall'inizio la prevista periodicità triennale dei concorsi a cattedra con i quali avrebbero dovuti essere immessi in ruolo gli abilitati SSIS (Luzzatto, 2009, p. 74). L'assenza di un monitoraggio centralizzato sugli esiti della formazione e sull'impatto delle competenze degli specializzati SSIS nel mondo della scuola ha poi impedito una valutazione obiettiva dell'esperienza. In ultimo, l'istituzione di percorsi abilitanti paralleli⁹ al percorso SSIS e notevolmente abbreviati rispetto a questo (es. i corsi abilitanti riservati previsti dalla L. 143/04) ha di fatto delegittimato il percorso stesso, rendendolo meno appetibile per gli aspiranti insegnanti.

Nel 2009 i percorsi SSIS vennero disattivati e nel 2010 venne istituito (DM n. 249) il TFA (Tirocinio Formativo Attivo), attivato dal 2013, in cui venne ribadita l'importanza della preparazione pedagogico-didattica degli insegnanti riducendola però a 18 CFU di didattica generale e didattica speciale, 18 CFU di didattica disciplinare e laboratori pedagogico-didattici, 19 CFU di tirocinio a scuola e 5 CFU di relazione finale, per un totale di 60 CFU. Del TFA vennero avviati tre cicli e venne archiviato definitivamente nel 2017, nell'ambito di un progetto più ampio di riorganizzazione della funzione docente previsto dalla Legge 107/2015, con l'istituzione del FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio, DL 59/2017, integrato poi dal DM n. 616/17), che prevedeva un percorso complessivo di 84 CFU (24+60), di cui 24 propedeutici ad un percorso triennale di tirocinio progressivamente retribuito e concludentesi con l'immissione in ruolo, e 60 nel primo anno del percorso stesso.

Con la Legge 145/2018 venne archiviato anche il FIT (una decisione non scevra dalla volontà politica di rimarcare le distanze dalle riforme del triennio precedente), stabilendo che l'abilitazione all'insegnamento dovesse conseguirsi esclusivamente tramite concorsi periodici. Il conseguimento dei 24 crediti propedeutici al FIT (PF24) diventava così, senza modifiche rispetto all'impostazione originaria, l'unico percorso di formazione iniziale per gli aspiranti insegnanti¹⁰.

Riesaminando le esperienze condotte in questi anni possiamo individuare alcuni tratti e criticità sia sugli aspetti teorici sia su quelli pratici della formazione:

8 Con le SSIS si è compiuta una svolta fondamentale, l'Università ha preso decisamente in mano le redini del processo di formazione degli insegnanti, imponendo la logica che le è propria (saperi astratti organizzati in discipline) rispetto ad un approccio che con i corsi abilitanti era rimasto più vicino ai problemi della classe, con un'ottica che oggi avremmo potuto chiamare di "comunità di pratica".

9 Sul ricorso, non nuovo, a percorsi abilitanti paralleli si veda Chiosso (2016).

10 Tale percorso prevede (DL 59/2017): "24 crediti formativi universitari [...] acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra curricolare nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, garantendo comunque il possesso di almeno 6 crediti in ciascuno di almeno tre dei seguenti quattro ambiti disciplinari: pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; psicologia; antropologia; metodologie e tecnologie didattiche".

- la visione di una formazione che non si discosta dal modello tradizionale trasmissivo-cumulativo che la identifica nella acquisizione di conoscenze attinte dalle tematiche accademiche, senza una visione strategica di nuclei e problemi prioritari;
- la visione di una “pratica” non chiaramente raccordata con la teoria che tende ad assumere i caratteri di una semplice appendice aggiuntiva o a essere identificata in una autoformazione in servizio dipendente dalla discrezionalità della scuola¹¹;
- la mancanza di un chiaro raccordo tra saperi disciplinari, didattica disciplinare e nozioni generali di didattica e valutazione;
- la tempistica inadeguata delle soluzioni proposte: non si trova un equilibrio ragionevole tra la doppia esigenza di garantire qualità e al contempo tenere bassi i tempi di ingresso alla professione. Se due anni di formazione con frequenza obbligatoria (SISS) sono decisamente troppi, i 24 CFU, che al momento sono rimasti una sorta di troncone a sé stante, appaiono inadeguati per una formazione apprezzabile, in particolare nell’articolazione attuale¹².

3. Un diverso modello di formazione

Prima di avanzare la nostra proposta occorre una riflessione preliminare su un’importante svolta compiutasi negli ultimi vent’anni nella ricerca sull’istruzione, non generalmente nota a chi non lavora all’interno di questo ambito. Si tratta di significative acquisizioni su ciò che rende efficace o meno l’azione didattica con rilevanti punti di corrispondenza tra modelli provenienti da quell’orientamento che a livello internazionale va sotto il nome di Instructional Design¹³, dalle scienze cognitive¹⁴, dalla ricerca empirica sull’azione di insegnanti efficaci¹⁵, con risultanze emerse nelle evidenze raccolte su vasta scala secondo le metodiche dell’Evidence Based Education, EBE (Pellegrini & Vivianet, 2018)¹⁶. Ciò ha consentito alla ricerca educativa di acquisire una più esplicita connotazione scientifica avvalendosi dei processi di falsificazione e capitalizzazione delle conoscenze proprie di ogni scienza, pur diversificate in ragione dei differenti contesti (“what works under what circumstances”, Pawson & Tilley, 1997). Senza tornare qui su una documentazione al-

11 L’obbligatorietà (c. 124, L. 107/2015) non si traduce automaticamente in un numero di ore da svolgere ogni anno ma dipende da quanto indicato nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa (nota MIUR n. 2915/2016). Se si aggiunge a questo che il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze *che si sviluppano col maturare dell’esperienza didattica, l’attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica* (CCNL “Istruzione e Ricerca” del 19 aprile 2018, art. 27, c. 1), il messaggio sembra essere purtroppo chiaro: “La via maestra alla formazione dei docenti è l’autoformazione e la partecipazione o meno ad eventuali percorsi formativi in servizio è tutta nelle mani dei singoli Collegi Docenti, indirizzati dal Dirigente scolastico”.

12 Tra le debolezze principali: a) l’assenza di un ambito specifico dedicato alla docimologia e alla valutazione degli apprendimenti, a fronte dell’enfasi posta da tutta la letteratura e dalle stesse indicazioni ministeriali su questo aspetto; b) la libertà lasciata agli insegnanti di scegliere gli ambiti sui quali acquisire i 24 crediti, posizione che tradisce un pressapochismo del tipo: “un’infarinatura teorica in ambito antropo-psico-pedagogico, qualunque esso sia, è sufficiente”. Ciò fa sì che gli aspiranti docenti possano anche conseguire i 24 CFU senza aver avuto neanche un’idea minima di ciò che dovranno realmente fare all’interno di un’aula scolastica. Come vedremo, il nostro modello lascia aperta l’ipotesi di riutilizzare questo dispositivo ormai “balzato alla notorietà”, ma con una sua significativa ristrutturazione interna.

13 È un ambito avviato negli anni ’70 con gli studi di Gagné che ha avuto diversi sviluppi significativi negli anni più recenti (tra i maggiori autori Reigeluth, 1999; Merrill, 2001; Clark, 2000; in Italia cfr. Calvani, 2011; Bonaiuti, 2014).

14 Si veda, ad esempio, la Teoria del carico cognitivo (Chandler & Sweller, 1991; Sweller, 1994; Clark, Nguyen & Sweller, 2006).

15 Cfr. gli studi di Rosenshine (2002).

16 L’EBE è un orientamento volto a fornire conoscenze scientificamente fondate ai professionisti della formazione per una presa di decisioni più consapevoli e informate. Negli ultimi vent’anni, tale orientamento ha contribuito alla capitalizzazione del sapere didattico, in particolare mediante revisioni sistematiche e meta-analisi (cfr. Cooper, Hedges & Valentine, 2009), caratterizzandosi per una forte integrazione tra ricerca e pratica, conoscenza scientifica e competenza professionale (Whitthurst, 2002) e una marcata interdisciplinarietà (coniugando saperi provenienti da ambiti differenti quali didattica, psicologia, sociologia, neuroscienze cognitive). Attualmente, la ricerca EBE nel mondo è sostenuta da numerosi centri e organizzazioni internazionali, tra i quali ricordiamo la What Works Clearinghouse e l’Education Endowment Foundation. In Italia, è sostenuta dalla Società per l’apprendimento e l’istruzione informati da evidenze (S.Ap.I.E).

trove descritta¹⁷ possiamo sinteticamente affermare che atteggiamenti ed abilità relativi al saper definire obiettivi chiari e farli comprendere agli alunni, partire dalle loro preconoscenze, destrutturare i contenuti e scomporre il percorso in passi gradualmente, aumentare la chiarezza delle informazioni, ridurre il sovraccarico cognitivo, alternare frequentemente modellamento ed esercitazioni, utilizzare i feed-back¹⁸ riorientando continuamente verso gli obiettivi, sviluppare consapevolezza sui metodi usati per risolvere i problemi, valorizzare l'autoefficacia e la cooperazione, sono tutti elementi che costituiscono una base di acquisizioni tendenzialmente riconosciute come componenti di maggiore efficacia dai maggiori centri internazionali che operano comparazioni sugli esiti della didattica su vasta scala (Bell, 2019).

Questa rilevante svolta in atto nella ricerca educativa ha implicazioni significative in ambito formativo. In particolare:

- a) per quanto riguarda le decisioni su metodi e approcci didattici da impiegare, possiamo partire da riferimenti più affidabili, senza dover ripartire ogni volta per tentativi o, ancor peggio, muoverci condizionati da false credenze e miti purtroppo radicati nelle pratiche correnti (Calvani & Trincherò, 2019)¹⁹. Contestualmente si impone la necessità che nei corsi di formazione dei nuovi insegnanti abbiano adeguato risalto le tecniche per padroneggiare i motori di ricerca che consentono di accedere allo "stato dell'arte" e lo sviluppo dell'adeguato atteggiamento critico che occorre assumere per valutare il grado di affidabilità dei dati e delle conoscenze acquisite;
- b) per quanto riguarda il rapporto tra didattica generale e didattiche disciplinari, oggetto di lunghe controversie, si prospetta adesso la possibilità di una sinergia più stretta tra questi ambiti con soluzioni di didattica integrata. I riferimenti principali per attuare una didattica efficace come quelli sopra richiamati possono e devono costituire il fondamento stesso di ogni didattica disciplinare a cui ogni insegnante dovrebbe rifarsi. Essi trovano proprio nell'insegnamento delle specifiche discipline i loro momenti di attuazione;
- c) per quanto riguarda l'ambito della valutazione dell'efficacia dell'insegnante si aprono nuove possibilità per uscire da forme di valutazione troppo autoreferenziali o troppo dipendenti da approcci reputazionali condizionati da influenze esterne. Quando si parla di valutazione degli insegnanti sono note le complicate dinamiche che si attivano, con esiti del tutto imprevedibili²⁰. Si fa comunque sempre più condivisa la convinzione che si debba ricorrere a procedure di accertamento più affidabili delle loro competenze. Una strada di indagine è quella nota con l'espressione *teacher effectiveness*²¹ rispetto alla quale il mondo evidence-based presenta strade aggiuntive anche più pratiche basate sulla visibilità dell'impatto²².

17 Per approfondimenti si rimanda alla documentazione consultabile sul sito dell'Associazione S.Ap.I.E (www.sapie.it).

18 L'utilizzo del feed-back è uno dei fattori ritenuto di rilevanza cruciale per una metodologia efficace, in particolare da Hattie (2009). Un buon feedback fa capire il punto a cui l'alunno è arrivato, ricorda l'obiettivo da conseguire e offre indicazioni per il miglioramento.

19 Così, ad esempio, circa il tirocinio formativo ciò dovrebbe portare ad abbandonare i diffusi approcci esperienziali, osservativi, autogestiti dal corsista, a favore di un approccio più esigente, guidato, basato su percorsi di pratica finalizzata al conseguimento di obiettivi predefiniti in rapporto a modelli di riferimento già conosciuti, con pratiche in contesti di condivisione e feed-back vincolate alla ricerca di adeguate prove di efficacia.

20 A tale riguardo si veda il saggio di Barzanò e Grimaldi (2012).

21 L'ambito della *teacher effectiveness* e del valore aggiunto (Hanushek & Rivkin, 2010; Koedel, Mihaly & Rockoff, 2015) rappresenta una strada di interesse crescente che tuttavia ricorre ad accertamenti metrologici di non sempre facile attuazione (Argentin, op. cit.).

22 Ci riferiamo agli apporti di Hattie (2009; 2012), che molto e più di altri ha contribuito alla svolta e notorietà internazionale dell'EBE nell'ultimo decennio. Secondo questo autore, la visibilità dell'impatto è un punto di riferimento quantificabile con gli indicatori di "ampiezza dell'effetto" (ES), utilizzabili sia a livello di ricerca sperimentale su larga scala sia a livello di singola scuola che di singolo insegnante.

4. Un modello per la formazione iniziale, per il reclutamento e l'avanzamento di carriera

Le indicazioni fin qui proposte hanno implicazioni rilevanti anche per un'altra vetusta questione legata agli avanzamenti di carriera degli insegnanti, in una logica che riconosca livelli progressivi di expertise basati su una "autenticazione affidabile delle competenze professionali". Avvalendoci del concetto di *teaching readiness*, da intendere come un kit di prerequisiti iniziali per poter "essere in grado di gestire la classe con adeguata soddisfazione propria e degli alunni", possiamo ipotizzare due livelli conseguibili in ambiti temporali circoscritti, che poi dovrebbero lasciare spazio ad un percorso verso un livello di expertise didattica vera e propria, acquisibile solo a distanza di tempo, con un fulcro su tre domande/problemi principali da affrontare contestualmente:

- *la gestione della classe*. Oggi diventa sempre più difficile, per buona parte degli insegnanti, gestire la classe per l'aumento di criticità che in essa si possono creare (conflitti, comportamenti asociali, multietnicità, bisogni speciali). Si tratta allora di partire da rappresentazioni delle classi reali, ed impiegare casi e simulazioni che riproducono le criticità più comuni e i modi più adeguati per interagire²³. Le osservazioni vanno dalla postura al tono della voce, dall'orientamento all'attenzione alla chiarezza e coerenza delle informazioni, dalla capacità di costruire autorevolezza e trasmissione di fiducia, da un atteggiamento che incoraggia alla capacità di attenuare conflitti e stigmatizzazioni di comportamenti irregolari. Aspetti, questi, che sono ben noti nell'ambito del classroom management, con possibili apporti specifici della psicologia comportamentale e socio-relazionale (Gordon, 1991).
- *La trasposizione dei saperi*. Entrando nell'ambito propriamente didattico, occorre sviluppare un'attitudine epistemologico-disciplinare del docente relativa alla sua capacità di compiere le adeguate "trasposizioni" dal "sapere sapiente" al "sapere insegnabile" (Teoria della trasposizione didattica, Chevallard & Joshua 1982; Chevallard, 1985). Occorre saper destrutturare il sapere specialistico, individuare le nozioni principali, semplificarle nella loro natura cognitiva, senza alterare il loro valore scientifico, stabilire collegamenti con gli schemi e le preconoscenze degli alunni per favorirne la ristrutturazione. È questo un nuovo interessante terreno di raccordo in primo luogo tra didattica generale, didattica disciplinare e psicologia cognitiva.
- *La definizione di obiettivi e la valutazione dei risultati*. Va sottolineata la priorità del docente di saper individuare obiettivi di apprendimento e di saperli operationalizzare, cioè tradurli in comportamenti visibili che possono essere valutati mediante prove che consentano di stabilire se gli obiettivi sono stati raggiunti e in qual misura²⁴. Questa dimensione dovrebbe sfociare nella più complessa capacità di preparare adeguati piani di miglioramento nella scuola e saperne documentare i risultati.

La focalizzazione su questi quesiti, a nostro avviso essenziali e basilari, non significa affermare che altre nozioni o riferimenti culturali di natura teorica non siano importanti e non vadano introdotti nell'insieme del percorso formativo; rimane il fatto che i saperi e le competenze prioritarie che gli aspiranti docenti dovrebbero acquisire, riguardano le aree di criticità sopra riportate.

5. Quale strada percorrere?

I problemi descritti hanno ovviamente stimolato numerose riflessioni e proposte operative. Una proposta che riteniamo particolarmente rilevante è quella presentata dalla CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione²⁵), che delinea un percorso formativo iniziale *post lauream* (di II livello) da 60 CFU seguito da un anno di formazione e prova per i neo-immessi in ruolo. Si prevedono insegnamenti di Scienze dell'educazione (Pedagogia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, Sociologia), tirocinio (con parte sulla disabilità), relazione finale elaborata a partire dall'esperienza di tirocinio. Pur apprezzabile

23 Sulla varietà delle problematiche e sulle competenze richieste all'insegnante si vedano, tra gli altri, Magnoler, Notti & Perla (2017); Morganti (2018); Chiappetta Cajola & Ciraci (2019).

24 Questa carenza di fondo nella cultura docimologica dei docenti rappresenta una criticità di lunga data come da molti autori e da molto tempo denunciato (Visalberghi, 1965, 1975; Gattullo, 1967; Vertecchi, 1976; Domenici, 1993; Notti, 1998).

25 La proposta è consultabile all'indirizzo www.cunsf.it.

nell'intento della costruzione di un profilo di competenza unitario dell'insegnante, la proposta CUNSF pare molto legata a un'impostazione che rispecchia il modello accademico classico, il quale presume una preparazione teorica che deve avvenire nella maggior parte *prima* dell'esperienza pratica. In aggiunta, un percorso post-lauream di un anno a frequenza obbligatoria ritarderebbe la possibilità di assunzione per i formandi. Ci si chiede se non sia preferibile, fornite le opportune conoscenze preliminari, spostare il baricentro formativo del percorso sul momento in cui il formando sta facendo piena pratica nella scuola e si sta mettendo in gioco a tutti gli effetti come docente. Questo spostamento potrebbe favorire una reale integrazione dei saperi proprio perché acquisiti mentre vengono praticati dal formando "in situazione", cimentandosi nello specifico con i problemi che incontrerà nella sua traiettoria professionale²⁶.

La soluzione che riteniamo preferibile e che qui schematicamente riassumiamo, ha alla base tre concetti fondamentali: una revisione delle nozioni di "preparazione accademica all'insegnamento" e di " tirocinio" come normalmente intese, un diverso modello di formazione distribuita su più anni in un percorso orientato ad una padronanza progressiva di expertise didattiche, ancorata a soluzione di problemi reali di apprendimento e a precisi obiettivi di conseguimento.

Per il primo aspetto, sia per mancanza di evidenze di efficacia che per ragioni di urgenze economiche e sociali ormai non più procrastinabili, riteniamo davvero poco ragionevole chiedere a dei giovani neolaureati "di II livello" in ambiti disciplinari specifici un ulteriore anno di studi all'università per apprendere contenuti teorici di ambito socio-pedagogico come preliminari al poter insegnare²⁷. Per il secondo aspetto occorre assumere una visione allo stesso tempo più critica ed esigente della nozione di tirocinio (e di "pratica" in generale) a cui dovrebbe essere riconosciuto un ruolo strategico e di reale innovatività. Nelle accezioni correnti, laddove non si tenda di fatto a svuotare di significato tale nozione, riducendola ad un semplice periodo temporale da consumare, si tende a identificarlo, in linea teorica correttamente, come un tragitto in cui insegnanti più esperti dovrebbero mostrare ai novizi come agire²⁸. Ciò facendo si tende tuttavia a dimenticare che i modelli che la scuola offre sono proprio quelli che non hanno ben funzionato, visti i risultati a cui abbiamo fatto riferimento, e che nella scuola sono diffuse pratiche, ritenute "buone" e di molti insegnanti ritenuti "bravi" unicamente perché più in osservanza a mode ed ingenuità concezioni correnti (si pensi al mito dell'innovazione tecnologica). Il tirocinio corre così il pericolo di fungere da un potente anello di riproduzione acritica di atteggiamenti e pratiche attualmente dominanti di dubbia validità.

La soluzione che prospettiamo si basa su una riduzione della formazione teorica accademica in fase iniziale a cui corrisponde un potenziamento di una formazione (tirocinio) in servizio orientata verso progressivi livelli di expertise accuratamente documentati attraverso le risultanze delle azioni e piani di miglioramento interni alla scuola. In pratica l'aspirante insegnante affronta un percorso propedeutico, che può essere anche delimitato, rimanendo all'interno della struttura normativa esistente, attraverso 24 CFU purché ridefiniti in modo più razionale e meglio centrati sulle competenze fondamentali irrinunciabili sopra indicate (*teaching readiness*, vedi Tabella 1). Tali crediti possono essere acquisiti durante la laurea specialistica, qualora le sedi universitarie li attivino nei curricula come esami opzionali, oppure subito dopo la laurea. Conseguiti i 24 crediti, all'aspirante insegnante dovrebbe già essere consentito di insegnare: presenta alla scuola il suo curriculum e può avere incarichi di insegnamento²⁹. Con la scuola stabilisce un rapporto di lavoro a tempo determinato triennale durante il quale completa la propria formazione sul campo sotto forma di tirocinio attivo finalizzato al conseguimento di precisi target che documentano una sua progressiva padronanza didattica³⁰. Lo scopo è adesso di dimostrare che è in grado di fornire evidenze sulla

26 L'indagine TALIS 2018 (OECD 2019d), mette l'accento proprio sulla necessità di lasciare all'insegnante in formazione il giusto tempo per la pianificazione e la preparazione delle lezioni e per l'analisi dei lavori dei propri studenti. Accanto a questo viene sottolineata l'importanza di avere un "mentore", ossia di una figura di insegnante più "esperto" che possa aiutarlo ad inserirsi efficacemente nella professione.

27 Non esistono evidenze che dimostrino che prolungare di anni accademici la formazione all'insegnamento si traduca in un miglioramento di efficacia dell'insegnamento stesso (Hattie, 2009). A maggior ragione sembra poco ragionevole immaginare che questo avvenga con la struttura a "compartimenti disciplinari" con cui è solita muoversi l'università.

28 Nella letteratura esiste, come noto, una folta terminologia al riguardo (mentoring, coaching, peer tutoring, apprendistato cognitivo ...).

29 Soluzione che troviamo già avanzata in Magni (2019).

30 Queste attività potrebbero essere formalizzabili in 36 crediti universitari, 12 per anno (60 cfu, aggiungendo i 24 acquisti nella fase preliminare).

sua capacità di impatto, migliorandola anche attraverso esperienze di *lesson study* con colleghi insegnanti e produzione di piccoli video (*microteaching*), da valutare con i docenti negli esami universitari. Centri universitari e lo stesso INVALSI hanno il compito di supervisionare tragitti formativi garantendo che si svolgano all'interno di una adeguato rispetto di criteri scientifici di valutazione con visibilità dei risultati.

Al termine del triennio di tirocinio il rapporto di lavoro diventa a tempo indeterminato (*advanced teacher readiness*). Il percorso di formazione e di avanzamento di carriera può continuare negli anni successivi per acquisire un titolo di eccellenza didattica (insegnante esperto). Questo ulteriore passaggio, a cui dovrebbe corrispondere anche un avanzamento economico e la facoltà di poter svolgere il ruolo di formatore, dovrebbe però rappresentare un traguardo altamente sfidante, conseguibile solo a seguito di una documentazione idonea a comprovare che l'insegnante è riuscito a realizzare negli anni avanzamenti oggettivamente rilevabili nei piani di miglioramento della propria scuola³¹ con evidenze riscontrate da valutatori indipendenti, rispetto ai livelli di partenza o rispetto a quanto conseguito mediamente da colleghi che operano nello stesso ambito e nello stesso contesto³².

1. FORMAZIONE PRELIMINARE - TEACHING READINESS (24 cfu)			
	<i>Come gestire la classe</i>	<i>Come trasformare i contenuti disciplinari adattandoli al livello cognitivo</i>	<i>Come organizzare e rendere visibili i risultati di apprendimento</i>
<p>L'insegnante acquisisce nozioni di gestione della classe e di didattica disciplinare di base, soprattutto attraverso modelli che si sono rivelati efficaci: accesso alle fonti delle conoscenze didattiche basate su evidenze; uso delle tecnologie per potenziare l'apprendimento.</p> <p>Può corrispondere all'attività contenuta nei 24 CFU, rivisti nei contenuti rispetto alla forma attuale.</p>	<p>tecniche di relazione interpersonale empatia ascolto attivo comunicazione efficace disabilità e inclusione rinforzo motivazione uso efficace delle tecnologie per la gestione della classe</p>	<p>epistemologia e didattica disciplinare schemi cognitivi e preconoscenze individualizzazione/ personalizzazione teoria del carico cognitivo teoria dell'apprendimento multimediale teoria della trasposizione didattica</p>	<p>obiettivi (conoscenze, competenze) modellamento progettazione curricolare scomposizione degli apprendimenti feed-back autoefficacia metacognizione cooperazione uso efficace delle tecnologie per apprendere valutazione degli apprendimenti</p>
2. INSERIMENTO (INDUCTION) - ADVANCED TEACHING READINESS (36 cfu)			
<p>L'insegnante dimostra di saper mettere concretamente in pratica i modelli efficaci acquisiti (può svolgersi nel corso dei tre anni di attività di tirocinio accompagnato alla maturazione di ulteriori 12 cfu annuali).</p>	<p>In relazione ai tre quesiti base l'insegnante deve mostrare di essere in grado di offrire risposte adeguate presentando esempi tratti dalle esperienze personali in classe. La formazione si avvale in particolare di <i>lesson study</i> e <i>microteaching</i>.</p> <p>La formazione, al di là dei tre quesiti base, si arricchisce con altre conoscenze di sfondo. Tra le principali:</p> <p><i>ambito pedagogico</i>: storia dei processi educativi, normativa scolastica, formazione e società, etica e formazione, media education;</p> <p><i>ambito psicologico</i>: relazioni tra emozioni e apprendimenti, costruzione dell'identità in preadolescenza e adolescenza, comportamenti e cause del disagio giovanile, giovani e dipendenze tecnologiche;</p> <p><i>ambito socio-antropologico</i>: cultura, inculturazione/acculturazione, dinamiche psicosociali che regolano la vita dei gruppi, analisi della dispersione scolastica (drop-out, insuccesso scolastico, disaffezione scolastica, marginalità sociale ed urbana, povertà educative);</p> <p><i>ambito docimologico</i>: capacità di accedere alle acquisizioni della ricerca scientifica, conoscenza dei metodi della ricerca empirica, rappresentatività di un campione, statistica descrittiva, affidabilità degli strumenti di valutazione.</p>		

31 Come noto i Piani di miglioramento rappresentano un aspetto cruciale dell'innovazione del sistema di valutazione in Italia. Difficoltà nella loro elaborazione sono evidenti (Robasto, 2017), pur tuttavia, a giudizio degli autori, sono anche un punto di riferimento indispensabile per poter procedere verso una valutazione dell'insegnamento basato sull'efficacia.

32 Recenti modelli e sperimentazioni condotte in questi anni anche in Italia offrono esempi su come si possa procedere su questa strada sia per mostrare come nelle scuole si possano realizzare piani di miglioramento efficaci e rendicontabili, con una metrica semplice ed affidabile, alla portata delle stesse scuole. Possiamo indicare a questo riguardo un esempio relativo ad una ricerca che ha voluto offrire una risposta al problema del ritardo nella comprensione del testo (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019). Il lavoro ha dimostrato attraverso una sperimentazione su un vasto campione di allievi di classe IV primaria, come la comprensione del testo possa essere migliorata con una differenza di "ampiezza dell'effetto" (ES) tra gruppo sperimentale e di controllo, stimabile intorno ai 3 e 6 mesi di guadagno, secondo i parametri internazionali in cui l'ampiezza dell'effetto è declinabile (Higgins et al., 2016).

3. RICONOSCIMENTO DI EXPERTISE	
L'insegnante dimostra di essere diventato esperto cioè capace di portare la propria classe a conseguire avanzamenti significativi attraverso piani di miglioramento, accompagnati da affidabili evidenze di risultato.	Anche dopo essere stato assunto a tempo indeterminato è auspicabile che l'insegnante continui il proprio percorso di formazione mirando al conseguimento della qualifica di insegnante esperto di didattica, obiettivo che dovrebbe essere accompagnato da adeguati benefici economici. Questo livello implica la conoscenza dei dati Ocse Pisa, l'accettazione della sfida per il miglioramento attraverso l'impiego proficuo dei dispositivi del MIUR, RAV e PdM, con evidenze di risultati positivi. Questa ulteriore qualifica dovrebbe essere subordinata alla dimostrazione presso una apposita Commissione della affidabilità dei risultati ottenuti nella scuola, accertati con valutazioni oggettive condotte da valutatori terzi.

Tabella 1: Il processo formativo focalizzato su problemi significativi per l'insegnante in un quadro di progressione dell'expertise didattica, in relazione con momenti di inserimento e avanzamento professionale

La proposta, per insegnanti che vogliono aspirare ad una crescita professionale con un riconoscimento come insegnanti esperti, passa così attraverso un'autenticazione affidabile delle competenze professionali e non "per occasionalità per lo più emergenziali e per opportunismi per lo più corporativi" (Bertagna, 2020, p. 5)³³. I risultati riconoscibili con rilevazioni indipendenti come passi significativi per il superamento delle criticità fondamentali che il sistema scolastico deve fronteggiare devono dunque essere il criterio per stabilire se e in che misura si sia dinanzi a "buone" scuole, a "buoni" modelli didattici, a insegnanti più o meno "esperti"³⁴.

6. Conclusioni

Le recenti comparazioni internazionali portano alla luce una "terza emergenza", oltre quella sanitaria ed economica, che il sistema scolastico italiano purtroppo si trova a dover fronteggiare. Gli elementi fondamentali che la caratterizzano emergono dal confronto con gli altri paesi europei: più bassi risultati dei nostri adolescenti nelle literacy di base, più alto tasso di dispersione, maggiore età e peggiore attrattività della professione insegnante. Nessuna scelta potrà risultare positiva se non si confronta realisticamente con queste criticità fondamentali e fa comprendere come si possano affrontare.

Il problema della formazione iniziale, dell'assunzione dei nuovi insegnanti e del loro avanzamento in carriera, rappresenta uno snodo cruciale non solo per la qualità degli insegnanti e per la scuola, ma per lo sviluppo complessivo sociale ed economico del Paese.

Nel nostro lavoro abbiamo proposto un modello teorico-pratico organico di formazione, reclutamento e successivo avanzamento di carriera che si differenzia da quelli convenzionali, basati sulla priorità di una lunga formazione teorico-accademica articolata nei format universitari canonici delle lezioni, laboratori, accompagnata e seguita da "tirocini" in cui il novizio si appoggia fondamentalmente a modelli e "mentori" presenti nella scuola.

Senza rinunciare all'importanza della formazione teorica, avvalendosi anche delle recenti acquisizioni nell'ambito della ricerca sull'istruzione, si è delineato un tragitto formativo che, muovendo da un *core curriculum* di skill didattiche di base che parte dai problemi reali dell'insegnante in classe, sposta il grosso della formazione *on the job*, in un processo di tirocinio che deve continuare nel tempo con lo scopo di portare l'insegnante ad impadronirsi di livelli più avanzati di expertise didattica. Il fulcro del percorso si basa sull'impegno continuo dell'insegnante a saper meglio individuare gli obiettivi disciplinari e renderne il conseguimento, attraverso un *mentoring* orientato al miglioramento in cui un ruolo importante può essere svolto dall'Università o da altre istituzioni come l'INVALSI. In tal modo, il "tirocinio" si scherma dal rischio di diventare puro volano di conservazione di vecchi schemi e modelli autoreferenziali e può diventare fattore attivo di cambiamento.

³³ Si veda anche Bertagna (2019a; 2019b).

³⁴ Non si vuol con questo certo affermare che l'efficacia del miglioramento negli apprendimenti delle literacy di base debba essere l'unico criterio su cui basare la valutazione e gli avanzamenti di carriera del docente; si intende però sostenere che qualunque altro criterio si introduca questo deve essere adeguatamente esplicitato e ricondotto a chiare procedure di rendicontazione.

Il percorso dovrebbe procedere, oltre l'assunzione a tempo indeterminato, verso livelli di competenza professionale più avanzata (esperta) ma che, per essere riconosciuti ed adeguatamente compensati, devono essere comprovati da avanzamenti effettivi conseguiti all'interno dei piani di miglioramento della propria scuola secondo adeguati criteri di terzietà. Tale soluzione offre anche una risposta sia all'esigenza di immissione più precoce di energie nuove nella scuola sia a quella di presentare a giovani generazioni di laureati la soluzione dell'insegnamento come un ambito nel quale il merito personale, riconosciuto e apprezzato nella sua pienezza, possa essere il vero motivo di avanzamento.

Riferimenti bibliografici

- Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Barber, M., & Mourshed M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKensey & Company, <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> (ver. 27.07.2020).
- Barzanò, G., & Grimaldi, E. (2012). Policy valutative e contesti di applicazione. Caratteristiche procedurali. *Journal of Education Cultural and Psychological Studies*, 6, 159-189.
- Bell, M. (2019). *The Emerging Consensus, The Learning Scientist*, <https://www.learningscientists.org/blog/2019/5/30-1?rq=bell> (ver. 01.07.2020).
- Bertagna, G. (2019a). Il sistema educativo di istruzione e formazione un ridisegno necessario. Ma verso dove, come e per chi? *Nuova Secondaria Ricerca*, 8, 1-17.
- Bertagna, G. (2019b). La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi. *Nuova secondaria ricerca*, 10, 16-33.
- Bertagna, G. (2020). Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza. *Nuova Secondaria*, 1, 2020, 2-7.
- Bonaiuti, G., (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L. (Eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: S.Ap.I.E.
- Calvani, A., & Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332.
- Chevallard, Y., & Joshua, M., A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance. *Recherches en didactique des mathématiques*, 3, 1, 159-239.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigne*. Grenoble: La Pensee Sauvage.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (2019) (a cura di). *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze*. Roma: Aracne.
- Chiosso, G. (2016). La lunga storia dell'ope legis. *Nuova Secondaria*, XXXIII, 6.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning: Evidence- based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer Wiley.
- Clark, R. C. (2000). *Four Architectures of Instruction*, http://www.sjsu.edu/depts/it/edit235/handouts/ruth_clark_4_arch.pdf (ver. 25.07.2020).
- Clark, R.C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in Learning: Evidence-Based Guidelines to Manage Cognitive Load*. San Francisco: Pfeiffer Wiley.
- Cooper, H., Hedges, L.V., & Valentine, J.C. (Eds.) (2009). *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*. Russell Sage Foundation: New York.
- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Eurostat (2020). Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures (ver. 19.07.2020).
- Gattullo, M. (1967). *Didattica e docimologia*. Roma: Armando.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, 100(2), 267-271.
- Hanushek, E., A., & Woessmann, L. (2015). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London-New York, NJ: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*, London - New York, NJ: Routledge (trad. italiana a cura di G. Vivanet, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence based*, Erickson, Trento, 2016).
- Higgins, S., Katsipataki, M., Villanueva-Aguilera, A. B., Coleman, R., Henderson, P., Major, L. E., Coe, R., & Mason, D. (2016). *The Sutton Trust-Education Endowment Foundation teaching and learning toolkit' manual*. London: Education Endowment Foundation.
- Koedel, C., Mihaly, K., & Rockoff, J., E. (2015). Value-added modeling: A review. *Economics of Education Review*, 47, 180-195.
- Luzzatto, G. (2009): Formazione iniziale: l'Italia al ribaltone. In F. Frabboni, M.L. Giovannini (Eds.), *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile* (pp. 67-83). Milano: FrancoAngeli.
- Magni, F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*. Roma: Studium.
- Magnoler, P., Notti, A.M., & Perla, L. (2017) (Eds.). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Merrill, D. (2001). *First Principles of Instruction*, www.id2.usu.edu/Papers/5FirstPrinciples.PDF, (ver. 27.07.2020).
- Morganti, A. (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Notti, A., M. (1998). *Programmazione e valutazione dei processi formativi*. Roma: Anicia.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: PISA, OECD Publishing, <https://read.oecd.org/10.1787/9789264266490-en?format=pdf> (ver. 11.08.2020).
- OECD (2017). *PISA 2015 Technical Report*. Paris: PISA, OECD Publishing, www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/ (ver. 11.08.2020).
- OECD (2018). *Effective Teacher Policies. Insights from*. Paris: PISA, OECD Publishing, <https://read.oecd.org/10.1787/9789264301603-en?format=pdf> (ver. 22.07.2020).
- OECD (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD (2019c). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- OECD (2019d). Supporting and guiding novice teachers: Evidence from TALIS 2018, *Teaching in Focus*, No. 29, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/fe6c9c0c-en>.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Pawson, R., & Tilley N. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Reigeluth, C.M. (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional design – vol. 2*. Mahwah, NJ: LEA.
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola*. Roma: Carocci.
- Rosenshine, B. (2002). Converging Findings on Classroom Instruction. In *School Reform Proposals: The Research Evidence*, National Education Policy Center, School of Education, University of Colorado. <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/Chapter09-Rosenshine-Final.pdf> (ver. 10.07.2020).
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World*, International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264214033-en>. (ver. 14.07.2020).
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Cognition and Instruction*, 4(4), 299-312.
- Varkey Foundation (2018). *Global Teacher Status Index 2018 (GTSI 2018)*. <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/research/global-teacher-status-index-2018> (ver. 12.07.2020).
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Visalberghi, A. (1965). *I problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1975). Sperimentazione e verifica in campo didattico. In M. Corda Costa, B. Vertecchi, & A. Visalberghi, *Orientamenti per la sperimentazione didattica*. Torino: Loescher.
- Whitehurst, G.J. (2002). *Evidence-Based Education*. Statement of G. J. Whitehurst during the Student Achievement and School Accountability Conference. Department of Education, Washington DC.