

Teachers' Continuous Professional Development in Italy: an analysis of the results of the Teaching and Learning International Survey (TALIS)

Lo sviluppo professionale continuo dei docenti in Italia: un'analisi dei risultati dell'Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS)

Laura Carlotta Foschi

University of Padova, Dept. of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, Padova (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Foschi, L. C., (2021). Teachers' Continuous Professional Development in Italy: an analysis of the results of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Italian Journal of Educational Research*, 27, 52-64.

Corresponding Author: Laura Carlotta Foschi
Email: lauracoschi@gmail.com

Copyright: © 2021 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: September 30, 2021

Accepted: December 5, 2021

Published: December 23, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

<https://doi.org/10.7346/sird-022021-p52>

Abstract

The role of teachers is recognised as crucial to the quality of education and student learning. Ensuring and improving the quality of their professionalism is therefore essential. Continuous Professional Development (CPD) is critical to achieving this goal. This paper explores the CPD in Italy by analysing the results of the latest Teaching And Learning International Survey (TALIS) conducted by the OECD in 2018. After highlighting the relevance that CPD assumes in the Italian context, the paper examines the survey results and compares them with European and OECD countries. The contribution analyses participation rates, types of activities, content, and areas for which teachers express the greatest need for development. The paper also explores the impact of CPD, characteristics of the most effective activities, factors perceived as barriers to participation, and support measures received by teachers. Finally, it discusses the findings that emerged and outlines possible perspectives that can guide and improve policies related to CPD and the choices of those who design and implement it.

Keywords: continuous professional development; TALIS; in-service teacher training; teacher education; lifelong learning.

Riassunto

Il ruolo dei e delle docenti è riconosciuto come determinante per la qualità dell'istruzione e per l'apprendimento di studenti e studentesse. È quindi fondamentale assicurare e migliorare la qualità della loro professionalità. Lo Sviluppo Professionale Continuo (*Continuous Professional Development* - CPD) viene identificato come lo strumento decisivo per raggiungere tale obiettivo. Questo contributo esplora lo stato del CPD in Italia analizzando i risultati dell'ultima Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (*Teaching And Learning International Survey* - TALIS) condotta dall'OCSE nel 2018. Dopo aver evidenziato la rilevanza che il CPD assume nel contesto italiano, si esaminano i risultati dell'indagine, operando altresì un confronto con i paesi europei e OCSE. Il contributo analizza i tassi di partecipazione, le tipologie di attività, i contenuti e le aree per le quali i docenti esprimono il maggior bisogno di sviluppo. Vengono inoltre esplorati l'impatto del CPD e le caratteristiche delle attività più efficaci, così come i fattori percepiti come ostacolo alla partecipazione e le misure di supporto ricevute. Sono infine discussi i risultati emersi e delineate le possibili prospettive che possono orientare e migliorare le politiche relative al CPD e le scelte di chi lo progetta e implementa.

Parole chiave: sviluppo professionale continuo; TALIS; formazione dei docenti in servizio; formazione dei docenti; apprendimento permanente.

1. Introduzione

Il ruolo delle e dei docenti è riconosciuto come determinante per la qualità dei sistemi educativi. La letteratura ha più volte messo in luce come questi determinino in larga misura la qualità dell'istruzione, nonché siano un fattore chiave per l'apprendimento e il successo scolastico di studenti e studentesse (Barber & Mourshed, 2009; Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond et al., 2005; OCSE, 2005; 2018a; 2019; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Scheerens, 2000). Nella società odierna i docenti sono chiamati a trasformare la propria visione educativa e le proprie pratiche didattiche per affrontare un contesto socio-culturale mutevole, gestire classi sempre più eterogenee, avvalersi dei nuovi strumenti comunicativi, strategie conoscitive e metodologie educative (Commissione Europea, 2013; 2020; Consiglio Europeo, 2014; 2020; OCSE, 2009; 2014b; 2019). In questo scenario, la professione docente è divenuta oggi più dinamica, sfidante e impegnativa di quanto non sia mai stato in passato (Commissione Europea, 2007; Consiglio Europeo, 2014; 2020; OCSE, 2018a; 2018b).

Da questo quadro emerge come sia necessario che i docenti si impegnino e siano supportati nel condurre un processo di permanente revisione, aggiornamento e sviluppo delle loro conoscenze e competenze professionali. Il loro Sviluppo Professionale Continuo (*Continuous Professional Development - CPD*) viene identificato dalla letteratura scientifica come un fattore decisivo per assicurare e migliorare la qualità dell'agire educativo e didattico (Angrist & Lavy, 2001; Darling-Hammond et al., 2005; Darling-Hammond, 2017; Desimone, 2009; Hattie, 2009; Hill, Beisiegel & Jacob, 2013; Jensen et al., 2016; Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004; Yoon et al., 2007). È posto al centro della strategia per l'innovazione e il miglioramento del sistema educativo a livello internazionale (Nazioni Unite, 2015; OCSE, 2018a, 2019; UNESCO, 2016), così come in Europa (Commissione Europea, 2005; 2013; 2017; 2020; Consiglio Europeo, 2009a; 2009b; 2014; 2017; 2020) e in Italia (Legge del 13 luglio 2015, n. 107; MIUR, 2016). I docenti stessi ne esprimono un elevato bisogno (OCSE, 2014; 2019).

2. Il contesto italiano

La necessità di rafforzare il CPD è particolarmente sentita in Italia, dove rappresenta una sfida a livello di politiche educative (Consiglio Europeo, 2013; MIUR, 2016), nonché un'esigenza espressa dagli stessi docenti (OCSE, 2014; 2019), i quali la considerano anche come una priorità di spesa nell'istruzione di grande importanza (Tab. I.3.66, OCSE 2019¹).

Questa necessità deriva inoltre anche da specifiche condizioni:

Età media. I docenti italiani hanno un'età media superiore a quella della maggior parte dei docenti degli altri paesi europei e OCSE (cf., Eurostat, 2019; MIUR, 2020; Tab. I.3.1, OCSE 2019¹).

Formazione. Molti docenti non hanno ricevuto alcuna formazione iniziale specifica per l'insegnamento, obbligatoria solo dal 1998 (si vedano anche Tab. I.4.14, OCSE 2019²; Tab. 2.3, OCSE, 2014³). I docenti hanno in media più di 17 anni di esperienza di insegnamento (cf., Tab. I.3.9, OCSE 2019¹; Tabb. 2.6 e 2.6.b, OCSE, 2014³). Si riscontra un disallineamento tra la formazione che i docenti hanno ricevuto e la loro percezione di essere preparati per l'insegnamento (cf., Tabb. I.4.13 con I.4.20, OCSE 2019²; Tab. 2.5, OCSE, 2014³).

Attività di inserimento e mentoring. Spesso i docenti non hanno partecipato ad attività di inserimento né durante il primo incarico di insegnamento (Tab. I.4.38, OCSE 2019²; Tabb. 4.1 e 4.1.b, OCSE, 2014³), né nella scuola in cui lavorano (Tab. I.4.39, OCSE 2019²; Tabb. 4.1 e 4.1.b, OCSE, 2014³). La maggior parte non sono coinvolti in attività di *mentoring* (né avendo un mentor assegnato, né essendo a loro volta mentor) (Tab. I.4.64, OCSE 2019²; Tabb. 4.3 e 4.3.b, OCSE, 2014³).

Feedback sull'insegnamento. Una percentuale considerevole di docenti dichiara di non ricevere alcun feedback nella propria scuola (Tabb. II.4.40 e II.4.37, OCSE 2019⁴; Tabb. 5.4 e 5.4.b, OCSE, 2014³).

1 TALIS 2018 Database: doi.org/10.1787/888933933064

2 TALIS 2018 Database: doi.org/10.1787/888933933083

3 TALIS 2013 Database: www.oecd.org/education/school/talis-excel-figures-and-tables.htm

4 TALIS 2018 Database: doi.org/10.1787/888934084323

Così come, qualora lo ricevano, proviene da poche fonti (Tab. II.4.43, OCSE 2019⁴).

Innovazione. Si riscontra un disallineamento tra l'atteggiamento nei confronti dell'innovazione e quanto si verifica nella pratica (cf., Tabb. I.2.35 e I.2.39 con Tab. I.2.1, OCSE 2019⁵).

Partecipazione alle attività di CPD. La partecipazione dei docenti italiani alle attività di CPD è sempre stata piuttosto bassa (Tabb. 4.6 e 4.6.b, OCSE, 2014³).

Quanto fin qui descritto ha contribuito a far emergere la necessità di implementare un sistema di CPD, che ha trovato concreta espressione nella recente riforma “La Buona Scuola” (Legge 107/2015). Questa ha reso “la formazione in servizio dei docenti di ruolo” “obbligatoria, permanente e strutturale” (comma 124), superando per la prima volta il generico riferimento a un diritto/dovere dei docenti (artt. 26 e 29 del CCNL 2006-2009).

Il presente contributo si propone di esplorare lo stato del CPD dei docenti⁶ in Italia partendo dall'analisi dell'ultima Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (*Teaching And Learning International Survey* - TALIS) condotta dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) nel 2018. L'analisi fornirà una panoramica dello scenario attuale, anche tramite il confronto con gli altri paesi europei e dell'OCSE⁷, e delinea possibili prospettive che possono orientare e migliorare le politiche relative al CPD e le scelte di chi lo progetta e implementa.

3. I risultati TALIS 2018

3.1 Partecipazione al CPD

A differenza di quanto riscontrato con la rilevazione TALIS del 2013, l'indagine del 2018 mostra come attualmente la partecipazione ad attività di CPD sia preminente tra i docenti italiani. La percentuale che ha dichiarato di aver partecipato ad almeno un'attività di CPD, tra quelle riportate in Tabella 1, nei 12 mesi precedenti l'indagine è infatti pari al 93.2% (UE: 92.5%; OCSE: 94.5%) (Tab. I.5.1, OCSE 2019⁸), mentre nel 2013 era il 75.4% (Tab. 4.6, OCSE, 2014³).

3.2 Attività di CPD

Per analizzare le attività di CPD, è stato chiesto ai docenti di indicare a quali delle 9 tipologie elencate (più la voce “Altro”) avevano partecipato negli ultimi 12 mesi. Come mostrato in Tabella 1, in Italia, così come in Europa e nei paesi OCSE, frequentare corsi/seminari in presenza rappresenta la forma più comune di CPD. Le attività meno comuni - sia a livello OCSE, che europeo e italiano - sono invece rappresentate dalle forme più collaborative di CPD. Questo è vero soprattutto per l'Italia, dove solo meno di un terzo dei docenti ha partecipato a reti professionali e ancora più bassa è la percentuale di coloro che hanno partecipato ad attività basate su auto-osservazione, osservazione tra pari e coaching.

Infine, i dati mostrano che mediamente i docenti italiani hanno partecipato a tre (3.3) diverse tipologie di attività di CPD nei 12 mesi precedenti l'indagine (UE: 3.5; OCSE: 4) (Tab. I.5.7, OCSE 2019⁸).

5 TALIS 2018 Database: doi.org/10.1787/888933933045

6 Come noto, le indagini TALIS coinvolgono i docenti dalla scuola primaria a quella secondaria di II grado. Nella rilevazione del 2018 però, per quanto concerne l'Italia, sono stati coinvolti solo docenti della scuola secondaria di I grado. Le analisi del presente contributo si riferiscono pertanto a questi.

7 I dati di seguito indicati come “UE” o “Totale UE-23” sono relativi alla media ponderata calcolata per i 23 paesi dell'Unione Europea che hanno partecipato all'indagine TALIS nel 2018. Quelli indicati come “OCSE” o “Media OCSE-31” si riferiscono, invece, alla media aritmetica calcolata per i 31 paesi dell'OCSE.

8 TALIS 2018 Database: doi.org/10.1787/888933933102

Attività di CPD	Percentuale di docenti che riferiscono di aver partecipato alle seguenti attività di CPD nei 12 mesi precedenti l'indagine		
	Italia	Totale UE-23	Media OCSE-31
Visite di osservazione presso imprese, istituzioni pubbliche o organizzazioni non-governative	9	12.8	17.4
Percorso d'istruzione per acquisire un titolo accademico o un'altra certificazione (es. laurea)	12.8	13.9	14.5
Visite di osservazione presso altri istituti scolastici	16.6	19.8	25.9
Lettura di pubblicazioni accademiche	24.6	58.6	72.3
Auto-osservazione, osservazione tra pari e coaching, come parte di una formale attività istituzionale	24.7	38.1	43.9
Altro	28.8	31.2	33.3
Partecipazione a una rete di docenti costituita specificatamente per lo sviluppo professionale	31.8	32.9	39.9
Corsi/seminari online	49.4	34.3	35.7
Conferenze su temi educativi dove docenti, Dirigenti Scolastici e/o i ricercatori presentano le loro ricerche o discutono di questioni educative	53.6	43.1	48.8
Corsi/seminari in presenza	81.2	71.3	75.6

Note: I docenti possono partecipare a più di un'attività di CPD al contempo.
Le attività di CPD sono classificate in ordine crescente in base alle percentuali italiane.

Fonte: Tab. I.5.7, OCSE 2019⁸.

Tabella 1: Attività di CPD a cui hanno partecipato i docenti

3.3 Contenuti e bisogni di CPD

3.3.1 Contenuti

Per analizzare i contenuti del CPD, è stato chiesto ai docenti di indicare quali dei 14 argomenti elencati (più la voce "Altro") erano stati affrontati nelle attività a cui avevano partecipato negli ultimi 12 mesi. Come mostrato in Tabella 2, dalle dichiarazioni dei docenti si evince come i contenuti maggiormente affrontati siano stati sia a livello italiano, che europeo e OCSE (anche se in ordine diverso), "conoscenza e comprensione nella/e disciplina/e insegnata/e" e "competenze pedagogiche e didattiche nella/e disciplina/e insegnata/e". I tre contenuti meno affrontati sono stati invece (anche in questo caso in ordine diverso) quelli relativi a "gestione e amministrazione scolastica", "insegnamento in contesti multiculturali o multilingue" e "comunicazione con persone di culture o paesi diversi".

3.3.2 Bisogni

Rispetto ai 14 contenuti enucleati, è stato chiesto ai docenti di indicare, per ciascuna voce, il loro livello di bisogno di CPD scegliendo tra: "nessun bisogno", "basso bisogno", "moderato bisogno" ed "elevato bisogno". Come mostrato in Tabella 2, in Italia, così come in media in tutto l'OCSE (anche se in ordine diverso), le quattro aree per le quali i docenti hanno segnalato un elevato bisogno di CPD sono: "competenze nell'uso didattico delle TIC", "comportamento degli studenti e gestione della classe", "insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali" e "insegnamento in contesti multiculturali o multilingue". Leggermente diversa è la situazione a livello europeo, dove tra i primi quattro bisogni non è ricompreso il "comportamento degli studenti e gestione della classe", bensì "approcci all'apprendimento individualizzato".

Contenuti e bisogni di CPD	Italia		Totale UE-23		Media OCSE-31	
	Bisogno ^A	Contenuto ^B	Bisogno ^A	Contenuto ^B	Bisogno ^A	Contenuto ^B
Competenze nell'uso didattico delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione)	16.6	68.1	16.1	56.5	17.7	60.4
Comportamento degli studenti e gestione della classe	15.8	64.7	12.5	47.1	14.2	49.8
Insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali	14.9	74.1	21	45.4	22.2	42.8
Insegnamento in contesti multiculturali o multilingue	14.4	28.1	13.4	19.7	15	21.9
Insegnamento delle competenze trasversali (es. creatività, pensiero critico, problem solving)	12.9	63.4	12.1	45.3	13.6	48.5
Comunicazione con persone di culture o paesi diversi	11.9	32.6	9.9	18.2	11.1	19.3
Competenze pedagogiche e didattiche nella/e disciplina/e insegnata/e	10.9	78.5	7.6	70.8	10.2	72.8
Approcci all'apprendimento individualizzato	9.6	62.6	13.2	47.1	13.6	46.6
Pratiche di valutazione degli studenti	9	72	10	62.8	12.1	65.2
Cooperazione insegnante-genitori/tutori	8	46.9	7.4	31.1	9.3	35.1
Conoscenza e comprensione nella/e disciplina/e insegnata/e	7.2	84.6	6.1	70.5	9.4	76
Analisi e utilizzo dei risultati degli studenti	6.5	47.5	8.6	43.4	10.7	46.8
Gestione e amministrazione scolastica	5.4	16.4	6.3	19.2	7.5	22.1
Conoscenza del curriculum	4.4	66.6	5	61.4	7.6	64.7
Altro		27.1		26.8		27.8

A. Percentuale di docenti che hanno espresso un elevato bisogno di CPD per le aree indicate.

B. Percentuale di docenti che hanno dichiarato di aver partecipato ad attività di CPD con i contenuti indicati nei 12 mesi precedenti l'indagine.

Note: Le voci sono classificate in ordine decrescente in base alle percentuali italiane relative ai bisogni.

Fonte: Tabb. I.5.21 (bisogni) e I.5.18 (contenuti), OCSE 2019⁸.

Tabella 2: Contenuti e bisogni di CPD.

3.4 Impatto e caratteristiche di efficacia del CPD

L'indagine TALIS ha analizzato l'impatto del CPD, nonché le caratteristiche che lo rendono efficace, dalla prospettiva dei docenti.

3.4.1 Impatto

Ai docenti è stato chiesto se qualcuna delle attività di CPD a cui avevano partecipato negli ultimi 12 mesi avesse avuto un impatto positivo sulle loro pratiche di insegnamento. In Europa e nei paesi OCSE, in media, rispettivamente il 79% e l'81.8% dei docenti ha riferito un impatto positivo (Tab. I.5.15, OCSE 2019⁸). Questa percentuale è addirittura superiore per l'Italia, dove è pari all'84.3%.

3.4.2 Caratteristiche

Ai docenti è stato chiesto di indicare quali delle 12 caratteristiche elencate avesse posseduto l'attività di CPD che aveva avuto il maggior impatto positivo sul loro insegnamento. Le caratteristiche, identificate dall'analisi della letteratura relativa agli attributi di un CPD efficace, sono state classificate in quattro gruppi: "focus sul contenuto", "apprendimento attivo e collaborazione", "durata prolungata" e "integrazione nel contesto scolastico".

Gruppo	Caratteristiche dell'attività di CPD	Percentuale di docenti per i quali l'attività di CPD più efficace aveva le caratteristiche indicate ¹		
		Italia	Totale UE-23	Media OCSE-31
A	Si è sviluppata sulle mie conoscenze precedenti	94.3	86	90.7
B	Ha creato occasioni per mettere in pratica in classe idee e conoscenze nuove	86.3	83.6	85.9
A	Si è adattata ai miei personali bisogni di apprendimento	81.4	78.8	78
B	Ha offerto occasioni di apprendimento attivo	79.9	74.6	77.9
B	Ha offerto occasioni di apprendimento collaborativo	79.0	71.6	74.1
A	Ha avuto una struttura coerente	77.1	77.6	76.4
B	Si è incentrata sull'innovazione didattica	74.4	63.8	64.6
C	Si è svolta in un ampio arco temporale (es. nel corso di diverse settimane o mesi)	62.1	40.3	40.3
A	È stata opportunamente focalizzata su contenuti necessari per l'insegnamento delle mie materie	60.4	66.8	71.8
D	Si è svolta nel mio istituto	47.4	45.4	46.8
C	Ha previsto attività di follow-up	35.1	43.8	50.9
D	Ha coinvolto la maggior parte dei colleghi del mio istituto	34.8	35.1	39.3

1. I docenti dovevano indicare se l'attività di CPD, che negli ultimi 12 mesi ha avuto il maggiore impatto positivo sul loro insegnamento, avesse posseduto o meno le caratteristiche indicate. Il campione è limitato ai docenti che hanno ritenuto che le attività di CPD a cui hanno partecipato nei 12 mesi precedenti l'indagine abbiano avuto un impatto positivo sulle loro pratiche di insegnamento.

A. Focus sul contenuto

B. Apprendimento attivo e collaborazione

C. Durata prolungata

D. Integrazione nel contesto scolastico

Note: Le caratteristiche delle attività di CPD sono classificate in ordine decrescente in base alle percentuali italiane.

Fonte: Tab. I.5.15, OCSE 2019⁸.

Tabella 3: Caratteristiche di un CPD efficace

Come mostrato in Tabella 3, le prime tre caratteristiche di un CPD efficace identificate dai docenti a livello italiano, europeo e dei paesi OCSE sono state, in ordine, “si è sviluppata sulle mie conoscenze precedenti”, “ha creato occasioni per mettere in pratica in classe idee e conoscenze nuove” e “si è adattata ai miei personali bisogni di apprendimento”. La caratteristica meno riportata è stata invece “ha coinvolto la maggior parte dei colleghi del mio istituto”.

Considerando invece i gruppi, le caratteristiche più frequentemente menzionate dai docenti italiani riguardavano in primis l’“apprendimento attivo e collaborazione” e in secundis il “focus sui contenuti”. Il dato italiano si discosta da quello europeo e OCSE, dove i gruppi relativi alle caratteristiche più frequentemente menzionate erano in ordine inverso. Le caratteristiche meno menzionate, sia per l'Italia che a livello europeo e OCSE, riguardavano il gruppo “integrazione nel contesto scolastico”.

3.5 Ostacoli e supporti al CPD

L'indagine ha esplorato sia i fattori che per i docenti rappresentano un ostacolo alla loro partecipazione ad attività di CPD, sia i supporti che ricevono per intraprendere tali attività.

3.5.1 Ostacoli

Il questionario elencava 7 fattori e chiedeva ai docenti di indicare in che misura ciascuno rappresentasse un ostacolo alla loro partecipazione ad attività di CPD, scegliendo tra: “fortemente in disaccordo”; “in disaccordo”; “d'accordo”; o “fortemente d'accordo”.

Ostacoli	Percentuale di docenti che erano “d’accordo” o “fortemente d’accordo” sul fatto che gli elementi indicati rappresentassero un ostacolo alla loro partecipazione ad attività di CPD		
	Italia	Totale UE-23	Media OCSE-31
Assenza di incentivi per partecipare a tali attività	70.2	53.1	47.6
Il CPD confligge con il mio orario lavorativo	55.3	52.9	54.4
Il CPD è troppo costoso	53.6	43.5	44.6
Assenza di offerta adeguata di CPD	41.0	39.1	38.2
Mancanza di tempo dovuta a responsabilità familiari	36.8	38.7	37.3
Assenza di supporto dal datore di lavoro	34.1	26.7	31.8
Mancanza dei prerequisiti (es. titoli di studio, esperienza, anzianità di servizio)	15.4	10.3	11

Note: Gli ostacoli alla partecipazione dei docenti ad attività di CPD sono classificati in ordine decrescente in base alle percentuali italiane.

Fonte: Tab. I.5.36, OCSE 2019⁸.

Tabella 4: Ostacoli alla partecipazione al CPD

Come mostrato in Tabella 4, i primi tre ostacoli identificati a livello italiano e dei paesi europei e OCSE sono i medesimi, seppur con ordinamento differente. In Italia, così come a livello europeo, l’ostacolo più comunemente riportato è l’assenza di incentivi alla partecipazione. Il conflitto con l’orario di lavoro e i costi troppo onerosi delle attività di CPD rappresentano, rispettivamente, il secondo e terzo ostacolo. Diversamente, il conflitto con l’orario lavorativo viene identificato come primo ostacolo a livello dei paesi OCSE, seguito dalla mancanza di incentivi e dall’onerosità delle attività.

3.5.2 Supporti

Il questionario elencava 8 possibili supporti e chiedeva ai docenti di indicare se per le attività di CPD a cui avevano partecipato negli ultimi 12 mesi li avessero ricevuti o meno. Poiché questa domanda era facoltativa, solo per 43 dei 48 paesi ed economie partecipanti all’indagine ci sono dati disponibili. Di conseguenza non sono presenti i dati aggregati UE e OCSE.

Per i 43 rispondenti le opzioni più frequentemente selezionate dai docenti sono state (OCSE, 2019, p. 180): “esonero dall’insegnamento per partecipare ad attività durante l’orario di servizio” (48%), “materiale necessario per le attività” (38%) e “rimborso o pagamento delle spese” (34%). L’opzione meno menzionata è stata invece “aumenti di stipendio” (10%). Diversamente, in Italia è emerso (Tabella 5) come il supporto più diffuso consista nel ricevere il “materiale necessario per le attività”, seguito poi dal “sostegno economico per partecipare ad attività al di fuori dell’orario di servizio” e dall’“esonero dall’insegnamento per partecipare ad attività durante l’orario di servizio”. Anche nel caso italiano, il supporto meno menzionato è relativo a “aumenti di stipendio”.

L’indagine TALIS ha inoltre sviluppato un indicatore riassuntivo per identificare la percentuale di docenti che hanno ricevuto almeno uno degli otto possibili supporti. Nel complesso, più del 75% dei docenti ha riportato di aver ricevuto almeno un tipo di sostegno (OCSE, 2019, p. 180). Diversamente l’Italia si è dimostrata come uno tra i paesi con la percentuale più bassa di docenti che hanno ricevuto un qualche supporto (54.4%) (Tab. I.5.45, OCSE 2019⁸).

Supporti	Percentuale di docenti italiani che hanno dichiarato di aver ricevuto i supporti indicati per partecipare al CPD ¹
Materiale necessario per le attività	24.9
Sostegno economico per partecipare ad attività al di fuori dell'orario di servizio	18.9
Esonero dall'insegnamento per partecipare ad attività durante l'orario di servizio	15.5
Ricompense non monetarie (es. risorse/materiali per la classe, buoni libro, software/app)	13.4
Rimborso o pagamento delle spese	9.7
Sostegno non monetario per partecipare ad attività al di fuori dell'orario di servizio (es. riduzione dell'orario, giorni di riposo, congedo per studio, ecc.)	5.1
Benefici professionali non monetari (es. soddisfare i requisiti di sviluppo professionale, migliorare le opportunità di promozione)	4.5
Aumenti di stipendio	2.6

1. Si riferisce alle attività di CPD a cui i docenti hanno partecipato nei 12 mesi precedenti l'indagine.

Note: I supporti sono classificati in ordine decrescente in base alle percentuali italiane.

Fonte: Tab. I.5.44, OCSE 2019⁸.

Tabella 5: Supporti alla partecipazione al CPD

4. Discussione

Vengono di seguito discussi i principali risultati emersi per i diversi aspetti del CPD considerati.

Partecipazione al CPD. La legge 107/2015 ha prodotto un aumento del tasso di partecipazione dei docenti ad attività di CPD, rendendola preminente tra i docenti italiani e allineata a quella degli altri paesi europei e OCSE.

Attività di CPD. I risultati del TALIS mostrano come i docenti italiani abbiano partecipato in media a tre diverse tipologie di attività di CPD e come quelle più tradizionali siano predominanti. Le attività più comuni sono infatti i corsi/seminari in presenza e le conferenze; all'opposto, solo una percentuale relativamente bassa di docenti partecipa ad attività di CPD collaborative. Contrariamente a quanto riscontrato, la letteratura, così come i risultati del TALIS (OCSE, 2014; 2019), mettono in luce come le forme collaborative di CPD, quali per esempio l'apprendimento tra pari (e.g., Borko, 2004; Kraft, Blazar & Hogan, 2018; Opfer, 2016) e la partecipazione a reti professionali (e.g., Paniagua & Istance, 2018; Trust, Krutka, & Carpenter, 2016), sortiscano gli effetti più incisivi sulle pratiche d'insegnamento, rispetto ad attività più tradizionali come corsi o seminari. La letteratura indica inoltre come il partecipare ad attività di CPD di diversa tipologia abbia un impatto positivo sull'apprendimento e sulle pratiche didattiche dei docenti (e.g., Hoban & Erickson, 2004; Jensen et al., 2016; Scheerens, 2010). Pertanto, se è certamente positivo che i docenti siano coinvolti in diverse tipologie di attività, è anche necessario aumentare e differenziare le opportunità offerte loro, così come potenziare la partecipazione ad attività basate sulla collaborazione.

Contenuti e bisogni di CPD. Le analisi relative al contenuto e ai bisogni di CPD suggeriscono come sia opportuno che le attività di CPD includano in maniera più sistematica le tematiche e le opportunità di apprendimento connesse alle strategie e ai metodi di insegnamento che si avvalgano delle TIC, alla gestione della classe, al lavoro con studenti con bisogni educativi speciali e in ambienti multiculturali e multilingue. Questi risultati mettono in luce come i docenti italiani avvertano l'esigenza di sviluppare le proprie competenze di insegnamento per fronteggiare le sfide contemporanee e le priorità politiche dei sistemi educativi, nonché ciò che sperimentano nelle loro scuole e classi (si vedano a riguardo i dati relativi alla composizione delle scuole e della classi italiane, Tab. I.3.25 e I.3.28, OCSE 2019¹).

Impatto e caratteristiche di efficacia del CPD. I risultati del TALIS mostrano come per i docenti italiani le attività di CPD a cui hanno partecipato abbiano avuto un impatto positivo sulle loro pratiche di insegnamento. Questo risultato è in linea con la letteratura, dove si è riscontrato come il CPD abbia un impatto

sulle conoscenze e competenze (e.g., Borko, 2004; Cordingley et al., 2007; Garet et al., 2001; Pedder, Storey, & Opfer, 2008), sugli atteggiamenti e credenze (e.g., Cordingley et al., 2007; OCSE, 2014; Pedder et al., 2008) e sulle pratiche didattiche (e.g., Cordingley et al., 2007; Fischer et al., 2018; Garet et al., 2001; OCSE, 2014) dei docenti. La letteratura sul CPD ha inoltre evidenziato come quest'ultimo abbia un impatto, diretto e/o indiretto, sugli altri elementi del sistema educativo, e.g. gli studenti, le istituzioni scolastiche e l'attuazione delle riforme educative. Diversi studi hanno infatti messo in luce come la partecipazione dei docenti al CPD abbia un effetto positivo sull'apprendimento e sul successo scolastico degli studenti (e.g., Angrist & Lavy, 2001; Cordingley et al., 2007; Darling-Hammond et al., 2005; Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004; Yoon et al., 2007). Allo stesso modo, il CPD si è rivelato fondamentale per creare una cultura del miglioramento e per sviluppare una visione condivisa dell'apprendimento in tutto il personale docente e dirigente (e.g., Jensen et al., 2016; OCSE, 2013), nonché un elemento chiave nella riforma dei sistemi educativi (e.g., OCSE, 2015; Villegas-Reimers, 2003).

Dai risultati del TALIS si evince inoltre come le attività maggiormente efficaci siano state caratterizzate dall'apprendimento attivo e dalla collaborazione, nonché abbiano prestato particolare attenzione al contenuto. Anche questo risultato è in linea con la letteratura, la quale, tra gli elementi chiave di un CPD efficace, identifica appunto l'apprendimento attivo e la collaborazione (e.g., Avalos, 2011; Cordingley et al., 2003; Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Jensen et al., 2016; Villegas-Reimers, 2003), così come il fatto che presentino una struttura coerente (e.g., Clarke & Hollingsworth, 2002), tengano conto delle conoscenze pregresse (e.g., Desimone, 2009), dei bisogni di apprendimento (e.g., Opfer & Pedder, 2011) e dei contenuti curriculari e disciplinari (e.g., Borko, 2004; Darling-Hammond et al., 2017; Guskey & Yoon, 2009). Non c'è invece concordanza tra quanto sostenuto in letteratura e i risultati del TALIS per quanto concerne la durata prolungata e l'integrazione nel contesto scolastico. Sebbene infatti anche questi aspetti siano stati identificati come attributi di un CPD efficace (e.g., rispettivamente, Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Villegas-Reimers, 2003; Fischer et al., 2018; Opfer, 2016), i risultati della rilevazione mostrano come siano stati poco citati dai docenti.

Ostacoli e supporti. I risultati del TALIS mostrano come "l'assenza di incentivi" per la partecipazione ad attività di CPD costituisca l'ostacolo più riportato dai docenti italiani, nonché come le forme di supporto meno diffuse siano i "benefici professionali non monetari" e gli "aumenti di stipendio". In merito a questo, si ritiene opportuno sottolineare come l'indagine TALIS non distingua tra incentivi e misure di sostegno. Questi infatti vengono considerati complessivamente in un'unica categoria definita "supporti", sebbene presentino delle sostanziali differenze. Gli incentivi sono infatti ulteriori agevolazioni o benefici finalizzati a incoraggiare la partecipazione dei docenti (es. aumenti di stipendio, bonus, promozioni), mentre le misure di sostegno sono volte a facilitare la partecipazione (es. rimuovendo eventuali ostacoli alla partecipazione, come l'incompatibilità con l'orario oppure i relativi costi) (Eurydice, 2018). Risulta pertanto evidente come sia l'ostacolo "assenza di incentivi" che i supporti "benefici professionali non monetari" e "aumenti di stipendio" siano da intendersi come "incentivi". Interrogarsi sugli incentivi fa emergere il tema delle motivazioni che spingono i docenti a impegnarsi nel CPD. Se da un lato ricorrere all'uso di questo genere di incentivi costituisce una pratica comune, sostenuta da un certo grado di successo (e.g., OCSE, 2013; 2014; 2019), dall'altro fa correre il rischio di finalizzare la partecipazione al CPD al mero ottenimento dell'incentivo. Inoltre, l'uso di ricompense estrinseche può essere percepito come una forma di "controllo" (e.g., Frey, 1993; 1994; Jacobsen, Hvitved, & Andersen, 2014) e può inibire la motivazione intrinseca ostacolando negativamente il soddisfacimento dei bisogni di autonomia e competenza (e.g., Ariely et al., 2009; Gubler, Larking, & Pierce, 2016; Harrison, Virick, & William, 1996; Frey, 1993; 1994; Jacobsen et al., 2014; Kohn, 1998; Kuvaas et al., 2016; Olafsen et al., 2015).

5. Conclusioni

Sempre maggiore importanza viene attribuita alla qualità e alla professionalità dei e delle docenti. L'importanza di migliorare queste ultime, così come il sistema scolastico nel suo complesso, nonché la qualità dell'apprendimento degli studenti vede nel CPD dei docenti l'elemento decisivo per raggiungere questi

obiettivi. Investire in attività di CPD rilevanti ed efficaci è pertanto riconosciuto come una priorità chiave. Il CPD è fondamentale affinché i docenti possano continuare a migliorarsi nel corso della propria carriera, nonché mantenersi al passo con la rapida evoluzione del mondo attuale e le mutevoli esigenze in termini di ricerca, strumenti, pratiche e bisogni di studenti e studentesse.

A questo riguardo, i dati TALIS forniscono significativi risultati utili a orientare e migliorare le politiche relative al CPD e le scelte di chi lo progetta e implementa. Complessivamente, i risultati emersi offrono diversi spunti di riflessione sullo stato attuale e diverse prospettive per migliorare il CPD. Se infatti da un lato è incoraggiante che i docenti partecipino a diverse tipologie di attività, dall'altro si rende necessario aumentare e differenziare le opportunità offerte loro, nonché potenziare la partecipazione ad attività di CPD maggiormente basate sulla collaborazione. A quest'ultimo proposito, combinando le indicazioni della ricerca con i risultati del TALIS relativi alle caratteristiche delle attività di CPD che per i docenti hanno avuto un impatto positivo sulle loro pratiche di insegnamento, si possono ottenere ulteriori informazioni utili a una miglior progettazione e implementazione delle stesse. Si evince inoltre come sia opportuno potenziare l'offerta di CPD relativa ai contenuti per i quali i docenti riportano maggiori esigenze di sviluppo. I risultati del TALIS consentono infine di interrogarsi sulle modalità con le quali si può supportare la partecipazione al CPD. Concordemente con quanto emerge dalla letteratura, si ritiene opportuno non fare leva sugli incentivi estrinseci, ma considerare invece altre misure, come offrire opportunità di CPD di qualità, che siano rilevanti e pertinenti alle esigenze dei docenti, che facciano leva sui diversi aspetti della motivazione intrinseca e siano rispettose degli impegni didattici. In questo senso, un modo per mettere assieme questi diversi aspetti potrebbe essere quello di adottare un approccio al CPD integrato nel contesto scolastico, che permetta ai docenti di partecipare alla progettazione o alla selezione della o delle attività più adatte alle loro esigenze, che si basi sull'apprendimento tra pari, sul lavoro collaborativo e su altre pratiche che coinvolgano attivamente tutti i docenti all'interno della loro scuola.

Riferimenti bibliografici

- Angrist, J.D., & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369. <https://doi.org/10.1086/319564>
- Ariely, D., Gneezy, U., Loewenstein, G., & Mazar, N. (2009). Large stakes and big mistakes. *The Review of Economic Studies*, 76(2), 451-469. <https://doi.org/10.1111/j.1467-937x.2009.00534.x>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Barber, M., & M. Mourshed, M. (2009). *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead. Report on the International Education Roundtable: 7 July, 2009, Singapore.*
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Commissione Europea (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Bruxelles, BE: European Commission.
- Commissione Europea (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Retrieved from eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN
- Commissione Europea (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved from ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- Commissione Europea (2017). *School development and excellent teaching*. Retrieved from eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:4301065
- Commissione Europea (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions "on achieving the European Education Area by 2025"*. Retrieved from eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020-DC0625&from=EN
- Consiglio Europeo (2009a). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Retrieved from [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Consiglio Europeo (2009b). *Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and*

- school leaders*. Retrieved from eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF
- Consiglio Europeo (2013). *Council recommendation of 9 July 2013 on the National Reform Programme 2013 of Italy and delivering a Council opinion on the Stability Programme of Italy, 2012-2017*. Bruxelles, BE: European Council.
- Consiglio Europeo (2014). *Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education*. Retrieved from eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN
- Consiglio Europeo (2017). *Council Conclusions on school development and excellent teaching*. Retrieved from eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52017XG1208%2801%29&from=EN
- Consiglio Europeo (2020). *Council conclusions on "European teachers and trainers for the future"*. Retrieved from eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020XG0609(02)&rid=5
- Cordingley, P., Bell, M., Isham, C., Evans, D., & Firth, A. (2007). *What do specialists do in CPD programmes for which there is evidence of positive outcomes for pupils and teachers? Report*. London, UK: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., & Evans, D. (2003). *The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning: How Does Collaborative Continuing Professional Development (CPD) for Teachers of the 5-16 Age Range Affect Teaching and Learning?* London, UK: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42), 1-48. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA, USA: Learning Policy Institute.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Eurostat (2019). *Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups*. Retrieved from educ_uoe_perp01
- Eurydice (2018). *Teaching careers in Europe: access, progression, and support*. Luxembourg, LU: Office for Official Publications of the European Union.
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., ... & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>
- Frey, B. S. (1993). Motivation as a limit to pricing. *Journal of Economic Psychology*, 14(4), 635-664. [https://doi.org/10.1016/0167-4870\(93\)90014-c](https://doi.org/10.1016/0167-4870(93)90014-c)
- Frey, B. S. (1994). How intrinsic motivation is crowded out and in. *Rationality and society*, 6(3), 334-352. <https://doi.org/10.1177/1043463194006003004>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gubler, T., Larkin, I., & Pierce, L. (2016). Motivational spillovers from awards: Crowding out in a multitasking environment. *Organization Science*, 27(2), 286-303. <https://doi.org/10.1287/orsc.2016.1047>
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. *Phi delta kappan*, 90(7), 495-500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Harrison, D. A., Virick, M., & William, S. (1996). Working without a net: Time, performance, and turnover under maximally contingent rewards. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 331. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.4.331>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, UK: Routledge.
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational researcher*, 42(9), 476-487. <https://doi.org/10.3102/0013189x13512674>
- Hoban, G., & Erickson, G. (2004). Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical context. *Journal of In-service Education*, 30(2), 301-324. <https://doi.org/10.1080/13674580400200247>
- Jacobsen, C. B., Hvitved, J., & Andersen, L. B. (2014). Command and motivation: How the perception of external

- interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation. *Public Administration*, 92(4), 790-806. <https://doi.org/10.1111/padm.12024>
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC, USA: National Center on Education and the Economy.
- Kohn, A. (1998). Challenging behaviorist dogma: Myths about money and motivation. *Compensation & Benefits Review*, 30(2), 27-37. <https://doi.org/10.1177/088636879803000206>
- Kraft, M., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Kuvaas, B., Buch, R., Gagne, M., Dysvik, A., & Forest, J. (2016). Do you get what you pay for? Sales incentives and implications for motivation and changes in turnover intention and work effort. *Motivation and Emotion*, 40(5), 667-680. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9574-6>
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Retrieved from gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg
- MIUR (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*. Retrieved from istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
- MIUR (2020). *Permanent teachers. Public school*. Retrieved from DS0600DOCTIT
- Nazioni Unite (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, NY, USA: United Nations.
- OCSE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OCSE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris, FR: OECD Publishing.
- OCSE (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris, FR: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264190658-en
- OCSE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OCSE (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris, FR: OECD Publishing. doi: doi.org/10.1787/9789264225442-en
- OCSE (2018a). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OCSE (2018b). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264293243-en>
- OCSE (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Olafsen, A. H., Halvari, H., Forest, J., & Deci, E. L. (2015). Show them the money? The role of pay, managerial need support, and justice in a self-determination theory model of intrinsic work motivation. *Scandinavian journal of psychology*, 56(4), 447-457. <https://doi.org/10.1111/sjop.12211>
- Opfer, D. (2016). *Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013. OECD Education Working Papers, No. 138*. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jls4r0lrg5-en>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Pedder, D., Storey, A., & Opfer, V. D. (2008). *Schools and continuing professional development (CPD) in England—State of the Nation research project*. Cambridge, UK: Cambridge University, Open University and TDA.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252. <https://doi.org/10.1257/0002828041302244>
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness. Fundamentals of Educational Planning (Vol. 68)*. Paris, FR: UNESCO, International Institute for educational planning.
- Scheerens, J. (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison: An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg, LU: Office for Official Publications of the European Union. <https://doi.org/10.2766/63494>

- Trust, T., Krutka, D., & Carpenter, J. (2016). Together we are better': Professional learning networks for teachers. *Computers & Education, 102*, 15-34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>.
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, FR: UNESCO.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris, FR: UNESCO - International Institute for Educational Planning.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007 - No. 033). Washington, DC, USA: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.