



# Professional development and teachers' training: Analysis of some European educational reports

## Sviluppo professionale e formazione dei docenti: analisi di alcuni rapporti educativi europei

---

Stefania Nirchi

Università degli Studi di Roma Tre – stefania.nirchi@uniroma3.it  
<https://orcid.org/0000-0002-5348-7364>

---

### ABSTRACT

The development of the teachers' expertise and competences is a strategic dimension for schools, in terms of equity and quality. However, to take on this challenge there is an urgent need to invest in continuous teachers' training, in order to acquire those key competences required at European level. Starting from these elements, the paper reflects on the main dimensions of teachers' continuing professional development by comparing the Eurydice's *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being* report's data, with those on teachers' practices and perceptions emerging from the *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) by OECD.

Lo sviluppo della professionalità degli insegnanti e delle loro competenze rappresenta una dimensione strategica per avere scuole eque e di qualità. Tuttavia, per cogliere questa sfida è necessario e urgente investire nella formazione continua dei docenti, affinché sia possibile acquisire quelle competenze chiave, richieste a livello europeo. A partire da questi elementi il paper riflettere sulle principali dimensioni dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti, confrontando gli esiti emersi dal Rapporto Eurydice *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, con quelli relativi alle pratiche e percezioni dei docenti che vengono fuori dall'indagine internazionale *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) dell'OCSE.

### KEYWORDS

Teachers' professional development, Competences, European educational reports

Sviluppo professionale dei docenti, Competenze, Rapporti educativi europei

### CONFLICTS OF INTEREST

L'Autrice dichiara che non sussistono conflitti d'interesse.

## 1. Introduzione

La professionalità dell'insegnante e le loro competenze rappresentano elementi indispensabili per promuovere la qualità e il miglioramento dei sistemi di istruzione e per garantire a tutti il pieno raggiungimento degli apprendimenti. Da questo punto di vista siamo di fronte ad un cambiamento di prospettiva rispetto ad una rappresentazione del ruolo dei docenti limitato alla semplice attuazione di curricula ministeriali.

«Il [ri]torno all'agentività docente non solo dà l'esplicito permesso ai docenti di esercitare i [più] alti gradi di agentività professionale entro i contesti in cui lavorano, ma vede l'agentività come una dimensione importante della professionalità docente» (Besta et al., 2015; trad. mia).

C'è dunque una nuova chiave di lettura dell'atto dell'insegnare, che vede l'attività professionale del docente cambiare e adattarsi rispetto al contesto lavorativo di riferimento (Carr, 2003), in una costante azione trasformativa esercitata rispetto agli studenti, ai colleghi e all'istituzione educativa nella quale si lavora. Il docente, pertanto, non è semplicemente colui che possiede «buon giudizio professionale e utilizza l'esperienza personale e la conoscenza della didattica, possiede una buona comprensione della materia, è consapevole delle conoscenze pregresse dei propri allievi, crea un ambiente di apprendimento sicuro e sa come guidare un gruppo» (Skolverket, 2014, p. 8; trad. mia) ma si pone come attore del cambiamento e del miglioramento che si vogliono raggiungere.

Si tratta di un rovesciamento di prospettiva che si evince pienamente nei recenti documenti internazionali (2021), nei quali si afferma che per poter avere un'istruzione e formazione innovative, inclusive e di qualità è necessario che gli educatori siano fortemente competenti e motivati; tuttavia, per raggiungere questo obiettivo è importante che i docenti abbiano una serie di opportunità di apprendimento professionale e che vengano sostenuti lungo tutto l'arco della loro carriera, in modo da poter aggiornare e rafforzare continuamente le competenze acquisite (Gazzetta Ufficiale Unione Europea, 2021).

Già nel 2020 era stata rivolta particolare attenzione alla professionalità degli insegnanti, per due ragioni: il loro ruolo rappresenta una forza motrice indispensabile sia sul piano dell'istruzione che della formazione e il loro agire didattico è fondamentale per preparare al meglio «le persone di ogni contesto ed età a vivere, apprendere e lavorare nel mondo di oggi, nonché nel creare e guidare i cambiamenti futuri» (Consiglio dell'Unione Europea, 2020a, p. 12). Sulla base di questi obiettivi europei la visione longitudinale dello sviluppo professionale (Magnoler, 2018), nell'ottica del *lifelong learning* (Alberici, 2002) diventa un presupposto indispensabile per consentire agli studenti di avere un insegnamento-apprendimento di qualità e, ai docenti, di sviluppare un agire competente che non è

«qualcosa che gli insegnanti posseggono a priori o acquisiscono a seguito di una formazione dall'alto (una dotazione personale o tecnica), ma è un processo (lungo l'arco della carriera) che essi costruiscono nell'agire quotidiano e nel riflettere comunitariamente, oltre che individualmente, mentre indirizzano la loro spinta al cambiamento» (Bocci, 2019b, p. 545).

È importante, dunque, che i docenti si impegnino e siano supportati nell'operazione continua di revisione, aggiornamento e crescita delle loro conoscenze e competenze professionali. Il loro Sviluppo Professionale Continuo [*Continuous*

*Professional Development*, CPD] rappresenta infatti 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 et al., 2013; Jensen et al., 2016; Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004; Yoon et al., 2007).

A partire da questa premessa, l'obiettivo del saggio è di riflettere sulle principali dimensioni dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti, confrontando gli esiti emersi dal Rapporto *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021), con quelli relativi alle pratiche e percezioni dei docenti, che vengono fuori dall'indagine internazionale *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) (OCSE, 2018).

## 2. La partecipazione dei docenti allo Sviluppo Professionale Continuo: confronto tra indagine TALIS e dati Eurydice

### 2.1 Indagine TALIS

A differenza dei dati emersi dall'indagine TALIS del 2013, la versione del 2018 restituisce un dato interessante sulla partecipazione dei docenti ad attività che rientrano nel *Continuous Professional Development* (d'ora in avanti CPD), ovvero: il dato più alto si registra per gli insegnanti italiani. La percentuale degli insegnanti della scuola secondaria inferiore nei paesi UE che ha dichiarato di aver partecipato ad almeno un'attività di CPD nei 12 mesi precedenti l'indagine è infatti pari al 93.2% (UE: 92.5%; OCSE: 94.5%), mentre nel 2013 era il 75.4%. Lo scarto tra i paesi aumenta con il differenziarsi delle tipologie di attività di CPD, che nel questionario TALIS 2018 potevano essere scelte per un massimo di dieci (*Tabella 1*).

| Attività di CPD  | Percentuale di docenti che hanno partecipato alle seguenti attività di CPD nei 12 mesi precedenti l'indagine |           |               |
|--|--|-----------|---------------|
|  | Italia   | Tot UE-23 | Media OCSE-31 |
| Corsi/seminari in presenza   | 81.2   | 71.3      | 75.6          |
| Lettura di pubblicazioni accademiche   | 24.6   | 58.6      | 72.3          |
| 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          |
| Auto-osservazione, osservazione tra pari e coaching, come parte di una formale attività istituzionale  | 24.7   | 38.1      | 43.9          |
| Corsi/seminari online  | 49.4   | 34.3      | 35.7          |
| Partecipazione a una rete di docenti costituita specificatamente per lo sviluppo professionale   | 31.8   | 32.9      | 39.9          |
| Altro  | 28.8   | 31.2      | 33.3          |
| Visite di osservazione presso altri istituti scolastici  | 16.6   | 19.8      | 25.9          |
| Percorso d'istruzione per acquisire un titolo accademico o un'altra certificazione (es. laurea)  | 12.8   | 13.9      | 14.5          |
| Visite di osservazione presso imprese, istituzioni pubbliche o organizzazioni non-governative  | 9.0  | 12.8      | 17.4          |

**Tabella 1. Le attività di CPD sono classificate in ordine decrescente in base al "Totale UE-23". Attività di CPD a cui hanno partecipato i docenti (OCSE, 2019)**

Si registra una media di tre/quattro tipologie diverse di attività di sviluppo professionale nei 12 mesi precedenti la ricerca; dato che diventa due/tre per Belgio e Francia e 6 per Lituania. Le attività per le quali si registra una partecipazione più alta da parte degli insegnanti sono quelle a carattere più squisitamente trasmissivo e tradizionale, quali *corsi/seminari frequentati in presenza* (71%) e *Lettura di letteratura specializzata* 59%<sup>1</sup>, rispetto invece a *corsi/seminari online* che registrano percentuali più basse (34%).

Oltre alle attività, un altro elemento interessante fa riferimento ai 14 contenuti affrontati durante la formazione. Gli insegnanti dovevano indicare, per ciascuna voce, il loro livello di bisogno di CPD scegliendo tra: “nessun bisogno”, “basso bisogno”, “moderato bisogno” ed “elevato bisogno”. Gli ambiti per i 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. Con riferimento ai 12 mesi precedenti, la scelta del primo contenuto probabilmente è legata al periodo di emergenza sanitaria vissuto; dato questo richiamato anche nel documento *Conclusioni del Consiglio sul contrasto alla crisi dovuta al COVID-19 nell’istruzione e nella formazione* nel quale si invita a «sostenere ulteriormente lo sviluppo delle capacità e delle competenze digitali di docenti e formatori, allo scopo di facilitare la didattica e la valutazione nel quadro di contesti di apprendimento digitale» (Consiglio dell’Unione Europea, 2020b, p. 12).

## 2.2 La pianificazione dei CPD nelle scuole: confronto tra i dati TALIS 2018 e i dati Eurydice

Analizzando i dati di Eurydice ciò che emerge è che lo sviluppo professionale continuo è un dovere professionale per gli insegnanti di quasi tutti i paesi europei (tranne Danimarca, Irlanda, Paesi Bassi, Norvegia e Turchia), anche se manca una quantificazione in termini di ore; esso diventa inoltre un requisito importante per l’avanzamento di carriera dei docenti in molti paesi europei. Alla luce di questo le scuole hanno l’obbligo di pianificare il CPD, coinvolgendo tutto il personale scolastico, a tutti i livelli e su diverse tematiche (anche se in un terzo dei sistemi educativi europei questo obbligo per le scuole non esiste). Dalle risposte dei docenti, tra i 14 temi proposti, emerge che quelli che sono stati affrontati maggiormente, sia in Italia che in un contesto europeo e OCSE, sono relativi a: «conoscenza e comprensione nella/e disciplina/e insegnata/e» e «competenze pedagogiche e didattiche nella/e disciplina/e insegnata/e» (OCSE, 2019). Rispetto invece alla richiesta di esplicitare il grado di bisogno di CPD, i docenti, sia nel nostro Paese che in media nei Paesi OCSE, hanno indicato un bisogno elevato in quattro aree specifiche: «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» (OCSE, 2019).

La pianificazione del CPD dei propri docenti, che deve essere aggiornata dalla scuola ogni anno, (tranne che per l’Italia, Lussemburgo, Galles, Irlanda del Nord e Montenegro, dove si aggiorna ogni due/tre anni) (European Commission/EA-CEA/Eurydice, 2021) avviene con modalità diverse da Paese a Paese. Per citarne

1 Cfr. Eurydice, sulla base dei dati TALIS 2018.

solo alcuni a titolo di esempio: in Ungheria nei CPD delle scuole vanno inseriti i corsi universitari formali, le altre attività del piano formativo, le risorse economiche destinate e il piano di sostituzione dei docenti impegnati nelle attività di formazione continua. In Polonia il capo d'istituto per ogni anno scolastico stabilisce i bisogni di sviluppo professionale degli insegnanti, sulla base di: risultati della supervisione pedagogica; dei test nazionali; dei compiti relativi all'attuazione del curriculum nazionale di base; dei requisiti per le scuole; delle domande di finanziamento per i CPD presentate dai docenti.

I dati TALIS 2018 rivelano, pertanto, un'ampia variazione tra i paesi europei. La percentuale di insegnanti i cui capi d'istituto hanno riferito di lavorare "spesso" o "molto spesso" su un piano di sviluppo professionale, varia, infatti, dal 22.1% in Francia, all'86.3% nei Paesi Bassi. I dati sembrano restituire l'informazione che, laddove il CPD è obbligatorio, una percentuale significativamente più alta di docenti (65.6%) ha avuto una governance che lavora sul piano, rispetto, invece, ai paesi che non hanno questo vincolo (46.2%).

### 3. Riflessioni conclusive e prospettive future

Sempre maggiore importanza viene attribuita al ruolo, alla professionalità dei docenti, al loro agire didattico in termini di qualità degli apprendimenti e miglioramento dell'istituzione scolastica. L'elemento decisivo affinché tali obiettivi possano essere raggiunti è rappresentato dal CPD. Pertanto, investire in efficaci attività di sviluppo professionale degli insegnanti è riconosciuto a livello internazionale come una priorità chiave. Il CPD sembra rappresentare la strategia migliore per far sì che i docenti possano continuare ad investire energie per raggiungere risultati positivi nel corso della propria crescita professionale e, allo stesso tempo, non essere in ritardo rispetto ai repentini cambiamenti della società attuale e alle continue e sempre nuove esigenze di ricerca degli strumenti didattici e pratiche didattiche più adeguati ai bisogni dei discenti. A tale riguardo, i dati TALIS risultano significativi e utili per orientare e migliorare le politiche sull'attuazione e la pianificazione dei CPD. Dalla loro analisi emergono, infatti, spunti di riflessione interessanti sullo stato attuale e sulle diverse prospettive da mettere in campo per migliorare il CPD. Se è auspicabile che gli insegnanti prendano parte ad attività diverse, tuttavia, è importante ampliare e differenziare le opportunità destinate loro, potenziando la partecipazione ad attività di CPD maggiormente basate sulla collaborazione e sul lavoro di gruppo. È necessario, inoltre, allargare l'offerta di CPD relativa ai contenuti per i quali i docenti mostrano un maggiore bisogno di formazione.

Alla luce di quanto esposto è evidente l'importanza di una rigorosa pianificazione dello sviluppo professionale continuo anche a livello scolastico, per bilanciare i bisogni di apprendimento dei singoli individui e dell'istituzione educativa stessa, in quanto comunità che apprende, e per rispettare gli obiettivi stabiliti a livello nazionale. La strada da percorrere potrebbe essere quella di ricorrere a un approccio al CPD integrato nel contesto scolastico, che permetta ai docenti di partecipare, insieme al capo d'istituto, alla progettazione e alla scelta delle attività più adatte ai loro bisogni, che si basi sull'apprendimento tra pari, sul lavoro collaborativo e su altre pratiche che coinvolgano attivamente tutti gli insegnanti all'interno del contesto scuola. Solamente in questo modo essi potranno continuare a migliorarsi nel corso della propria professione e allo stesso tempo non farsi trovare impreparati di fronte al rapido cambiamento della società attuale e alle mu-

tevoli esigenze degli studenti, in termini di ricerca, strumenti, pratiche e bisogno di apprendimento.

## Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Pearson.
- 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>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bocci, F. (2019b). Politiche scolastiche per l'inclusione. In G. Elia, S. Polenghi, & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 545–559). Lecce: Pensa Multimedia.
- Carr, D. (2003). *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. London and New York: Routledge.
- 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>
- 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>
- Consiglio dell'Unione Europea. (2020a). *Conclusioni del Consiglio sull'alfabetizzazione mediatica in un mondo in continua evoluzione 2020/C 193/06 (ST/8274/2020/INIT, Document 52020XG0609(04))*. *OJ C 193*, 9.6.2020, 23–28. Retrieved September 30, 2022, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020XG0609\(04\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020XG0609(04))
- Consiglio dell'Unione Europea. (2020b). *Conclusioni del Consiglio sul contrasto alla crisi COVID-19 nel settore dell'istruzione e della formazione 2020/C 212 1/03 (ST/8610/2020/INIT, Document 52020XG0626(01))*. *OJ C 212*, 26.6.2020, 9–14. Retrieved September 30, 2022, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020XG0626\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020XG0626(01))
- Consiglio dell'Unione Europea. (2021). *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) 2021/C 66/01 (Document 32021G0226(01))*. *OJ C 66*, 26.2.2021, 1–21. Retrieved September 30, 2022, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved September 30, 2022, from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: 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>
- 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.
- Magnoler, P. (2018). Lo sviluppo professionale degli insegnanti in Italia. Un nuovo cammino fra slanci e discontinuità. In M. Sibilio, & P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 123-132). Napoli: Edises.

- OCSE (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- 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>
- 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>
- Skolverket (2014), *Research for Classrooms. Scientific Knowledge and Proven Experience in Practice*. Stockholm: Skolverket.
- 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. Retrieved September 30, 2022, from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?ProjectID=70>