



# Alcuni risultati della ricerca comparativa sui docenti della scuola. Riflessioni sulla ricerca OCSE-TALIS

## Some comparative research's results on school teachers: Remarks on OCSE-TALIS research

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma  
roberto.melchiori@invalsi.it

### ABSTRACT

L'indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento TALIS (Teaching And Learning International Survey), condotta dall'OCSE, è la prima inchiesta comparativa che fotografa la situazione attuale dei sistemi scolastici nei 23 paesi partecipanti, coinvolgendo 70.000 tra professori e dirigenti scolastici. La ricerca, incentrata sui docenti dell'istruzione secondaria di primo grado pubblica e privata, esamina alcuni importanti aspetti relativi a una serie di aspetti, quali: lo sviluppo professionale, le opinioni, gli atteggiamenti e le pratiche di insegnamento adottate dai docenti, le modalità e gli strumenti di valutazione, le tipologie di feedback e, infine, leadership scolastica. Si tratta di fattori che, in modo e in misura diversa, incidono sull'efficacia dell'apprendimento e sulla qualità del clima d'aula.

A seguito delle risultanze dell'indagine l'OCSE ha raccomandato all'Italia di operare per un miglioramento della qualità dell'insegnamento attraverso: il rafforzamento della qualifica iniziale degli insegnanti; l'adozione di più rigorose procedure di reclutamento, mediante una maggiore selezione per l'accesso alla formazione iniziale degli insegnanti e una standardizzazione delle procedure di certificazione; una promozione dello sviluppo professionale, che renda più attraente la professione dell'insegnamento, introducendo incentivi finanziari basati sui risultati e sull'offerta di opportunità di sviluppo di carriera basate sulle certificazioni delle prestazioni; il conferimento di una maggiore autonomia gestionale ai dirigenti scolastici, in particolare nel reclutamento, nella valutazione e nella progressione di carriera degli insegnanti.

The international survey on teaching and learning - TALIS (Teaching And Learning International Survey) conducted by the OECD is the first comparative survey that captured the current state of school systems in the 23 participating countries, involving 70,000 among teachers and school administrators. The research focuses on public and private teachers of secondary level institutes by debating about some important aspects relating to elements that, in some way, affect the efficiency of learning and the quality of classroom climate: professional development, opinions, attitudes and practices adopted by teachers, teaching assessment and feedback and, ultimately, school leadership. In conclusion, the OECD recommends Italy to improve the quality of teaching, with particular attention regarding to: strengthen the initial qualification of teachers and more rigorous procedures for recruitment, selection through greater access to initial teacher training standardization and certification procedures. Furthermore to improve the

attractiveness of the teaching profession by promoting teacher professional development, by introducing financial incentives based on the results, and by providing opportunities for career development and recertification based on performance, in order to create greater operational autonomy for school managers, in particular in the recruitment, assessment and career development of the teachers (conditional for the school empowerment).

#### KEYWORDS

Teachers, TALIS, Teaching And Learning International Survey, Assessment and career development.

Insegnanti, TALIS, Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento, Valutazione e sviluppo carriera.

## Introduzione

L'apprendimento lungo l'arco della vita è un obiettivo che sollecita l'attenzione verso lo sviluppo delle molteplici dimensioni delle conoscenze e delle competenze dei singoli, soprattutto attraverso processi di istruzione formale e non formale. In questi percorsi, la professione di insegnante occupa una posizione cruciale in quanto punti di riferimento e contatto diretto con gli allievi di tutte le età. A tale riguardo la Commissione Europea ha sottolineato come esista una "stretta e sicura correlazione fra la qualità professionale degli insegnanti e i risultati degli alunni" (COM, 2007, 392) e come "si possono rafforzare sia l'efficienza che l'equità privilegiando il miglioramento della qualità degli insegnanti." (COM, 2006, 481).

Molti studiosi, di varia origine culturale e orientamento scientifico, si sono interrogati sugli strumenti più indicati per migliorare la capacità d'azione degli insegnanti, ovvero la qualità della professione docente; la maggior parte delle analisi converge sulla necessità di intervenire sulla formazione, iniziale e continua, e sulla valutazione progressiva della professionalità conseguita e agita (o *formative evaluation*); due dimensioni che necessariamente devono procedere appaiate lungo la stessa direzione e il medesimo verso. La valutazione progressiva, come segnala l'OCSE (2009, p. 136), è in particolare "uno strumento essenziale per compiti quali la definizione dei programmi d'insegnamento e la valutazione dei bisogni formativi degli insegnanti. Potrebbe anche essere usata per rendere i docenti responsabili per i loro risultati, con conseguenze che possano variare dalla differenziazione dei salari e sviluppi di carriera legati alla performance, riqualifica obbligatoria del personale inefficace e, per finire, licenziamento in caso di mancato progresso."

Gli insegnanti, quindi, rappresentano l'interfaccia tra il sistema educativo, nel senso del *life long wide learning*, e gli utenti finali, ovvero gli allievi, di qualunque età. A livello individuale inoltre, gli insegnanti sono anche i professionisti a cui attiene la responsabilità di progettare nel dettaglio i percorsi di apprendimento del singolo, definire le metodologie didattiche e i contenuti che, in ultima analisi, verranno erogati.<sup>1</sup>

Per tali motivi, sia sul piano teorico sia a livello empirico, è stato osservato con crescente interesse il ruolo degli insegnanti per lo sviluppo della scuola e della formazione formale e non formale, cercando di identificare gli strumenti più adatti per promuoverne l'efficacia e la qualità dell'insegnamento.

1 Compiti e responsabilità espressi nel Regolamento dell'Autonomia scolastica (DPR 275 del 3/99) che, all'art. 16, recita: «I docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento».

## 1. Gli scopi della ricerca comparativa sugli insegnanti

La necessità di conoscenze derivanti da evidenze empiriche a sostegno delle politiche verso gli insegnanti ha determinato l'avvio a molte interessanti ricerche comparative condotte dall'OCSE, a cui anche l'Italia ha partecipato. Tra le ricerche dell'ultimo decennio, le più importanti per numero di paesi partecipanti e per i risultati ottenuti sono state:

- l'indagine *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (Insegnamento: attrarre, sviluppare e trattenere gli insegnanti competenti). Condotta tra il 2002 e il 2004 in 25 paesi europei, ha individuato una serie di aree di lavoro per le politiche educative e prodotto l'indicazione di alcuni obiettivi da raggiungere per il miglioramento della professione docente. Per ogni obiettivo l'OCSE ha declinato i relativi sotto-obiettivi, diretti sia alla professione docente nel suo insieme diretti sia a un particolare tipo di insegnanti o scuole (cfr. Tabella 1). È opportuno sottolineare come l'OCSE evidenzi la necessità di coinvolgere attivamente gli insegnanti nel processo decisionale, per lo sviluppo degli interventi delle politiche sull'istruzione, in modo da sviluppare comunità di apprendimento professionale attive e in grado di migliorare le conoscenze di base a sostegno delle politiche d'istruzione stesse.
- L'Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) ha coinvolto oltre 70.000 docenti e capi d'Istituto, che rappresentano docenti di scuola secondaria inferiore nei 23 Paesi partecipanti, di cui 18 europei<sup>2</sup> e 5 extraeuropei (Australia, Messico, Brasile, Malesia, Repubblica della Corea). L'indagine, incentrata sull'istruzione secondaria di primo grado, esamina alcuni aspetti importanti della professione docente, relativi a: la percezione del proprio ruolo, lo sviluppo professionale, gli atteggiamenti nel ruolo, le pratiche di insegnamento adottate; la valutazione progressiva degli insegnanti, con i relativi feedback, e, infine il rapporto con la leadership scolastica. L'indagine TALIS non si occupa direttamente di misurare i risultati dell'apprendimento degli studenti, ma prende in esame alcuni elementi importanti che incidono sull'efficacia dell'apprendimento. In particolare l'analisi è incentrata sui seguenti fattori: il riconoscimento e la valutazione dei docenti, il loro sviluppo professionale; lo sviluppo di pratiche efficaci di insegnamento, nonché di atteggiamenti e di opinioni l'individuazione di sviluppi professionali a questi adeguati; lo sviluppo di modelli di leadership scolastici capaci di sostenere e migliorare l'efficacia dell'insegnamento e delle scuole.

2 I paesi europei partecipanti sono stati: Austria, Belgio, Bulgaria, Danimarca, Estonia, Irlanda, Islanda, Lituania, Malta, Norvegia, Polonia, Portogallo, Repubblica Slovacca, Slovenia, Spagna, Ungheria.

Finalità della politica	Obiettivi per la professione docente nel suo insieme	Obiettivi per gli insegnanti o le istituzioni scolastiche
<b>Fare dell'insegnamento una carriera attrattiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Migliorare l'immagine e lo statuto dell'insegnamento</li> <li>-- Migliorare la competitività degli stipendi degli insegnanti</li> <li>-- Migliorare le condizioni di assunzione</li> <li>-- Trarre vantaggio dalla sovrappiù offerta di possibili insegnanti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Concedere la disponibilità a insegnanti potenziali</li> <li>-- Rendere più flessibili i meccanismi di ricompensa</li> <li>-- Migliorare le condizioni di ingresso di nuovi insegnanti</li> <li>-- Riequilibrare il rapporto tra numero di studenti per insegnante e stipendio medio degli insegnanti</li> </ul>
<b>Sviluppare le conoscenze e le competenze degli insegnanti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Sviluppare i profili degli insegnanti</li> <li>-- Considerare lo sviluppo degli insegnanti nella continuità</li> <li>-- Rendere la formazione degli insegnanti più flessibile e dinamica</li> <li>-- Valorizzare i programmi di formazione degli insegnanti</li> <li>-- Integrare lo sviluppo professionale lungo tutta la carriera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Migliorare la selezione nella formazione degli insegnanti</li> <li>-- Migliorare le esperienze in campo pratico</li> <li>-- Abilitare nuovi insegnanti</li> <li>-- Rafforzare i programmi di tirocinio</li> </ul>
<b>Reclutamento, selezione e assunzione degli insegnanti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Usare forme più flessibili di assunzione</li> <li>-- Dare alle scuole maggiori responsabilità nella gestione del personale docente</li> <li>-- Soddisfare i bisogni di personale a breve termine</li> <li>-- Migliorare i flussi di informazione e il monitoraggio del mercato dell'insegnamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Stabilire i criteri di selezione degli insegnanti</li> <li>-- Rendere obbligatorio un periodo di prova</li> <li>-- Incoraggiare una maggiore mobilità degli insegnanti</li> </ul>
<b>Trattenere gli insegnanti efficaci nelle scuole</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Valutare e ricompensare gli insegnanti competenti</li> <li>-- Offrire maggiori opportunità per variare e diversificare la carriera</li> <li>-- Migliorare la leadership e l'atmosfera scolastica</li> <li>-- Migliorare le condizioni di lavoro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Reagire nei confronti degli insegnanti inefficaci</li> <li>-- Offrire maggiore sostegno agli insegnanti principianti</li> <li>-- Offrire condizioni e orari di lavoro più flessibili</li> </ul>
<b>Elaborare e attuare politiche educative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Coinvolgere gli insegnanti nell'elaborazione e nello sviluppo delle politiche</li> <li>-- Sviluppare comunità di apprendimento professionale</li> <li>-- Migliorare le conoscenze di base a sostegno delle politiche educative</li> </ul>	

Fonte: OCSE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (Insegnamento: attrarre, sviluppare e trattenere gli insegnanti competenti).

**Tab. 1.** Implicazioni delle politiche educative

I paragrafi che seguono evidenziano i primi risultati della ricerca TALIS su alcuni degli aspetti che hanno caratterizzato la ricerca stessa; in particolare, si prenderanno in considerazione gli aspetti riguardanti:

- la percezione del proprio lavoro e la soddisfazione personale;
- gli ambienti di apprendimento per migliorare le condizioni d'insegnamento;
- la preparazione e il sostegno ai docenti;
- il sostegno dell'insegnamento efficace attraverso la valutazione e il feedback;
- lo sviluppo professionale dei docenti attraverso una dirigenza scolastica efficace<sup>3</sup>.

3 Il Rapporto sui risultati della indagine TALIS può essere prelevato dal sito <[www.oecd.org](http://www.oecd.org)>.

## 2. Le caratteristiche strutturali dei docenti italiani

Il 77% dei docenti italiani della scuola secondaria superiore di primo grado che hanno partecipato alla ricerca TALIS sono donne (rispetto ad una media TALIS del 69%) e circa il 45% delle scuole ha un dirigente donna (il dato medio TALIS è del 44%).

Per quanto riguarda la variabile "età" dei docenti italiani, si evidenzia una struttura della popolazione interessata dalla rilevazione che si differenzia da quella media dei paesi TALIS. In Italia, infatti, risulta che la forza lavoro dei docenti è più la anziana tra quelle dei paesi partecipanti, con il 52% degli insegnanti sopra i 50 anni. Solo il 3% dei docenti in Italia ha meno di 30 anni, mentre la media dei paesi TALIS, rispetto all'età, è 5 volte superiore al valore italiano (vedi figura 1).

L'età anagrafica è legata alla numerosità degli anni di insegnamento, ovvero all'esperienza professionale maturata, che per i docenti italiani è mediamente maggiore rispetto alla media TALIS. La Figura 2 mostra come in Italia il 53% degli insegnanti ha 20 anni o più di lavoro di circa; tale dato è 17 punti percentuali più alto della media TALIS, secondo solo all'Austria.

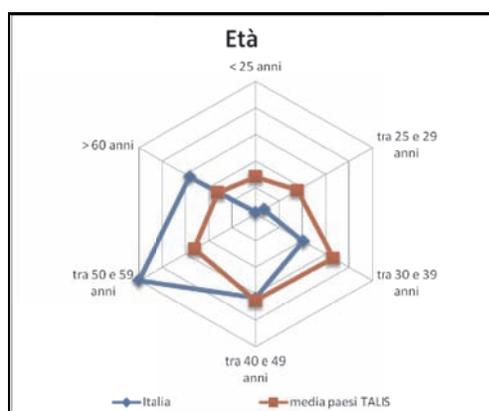


Fig. 1. Rappresentazione della struttura dell'età degli insegnanti italiani rispetto alla media TALIS

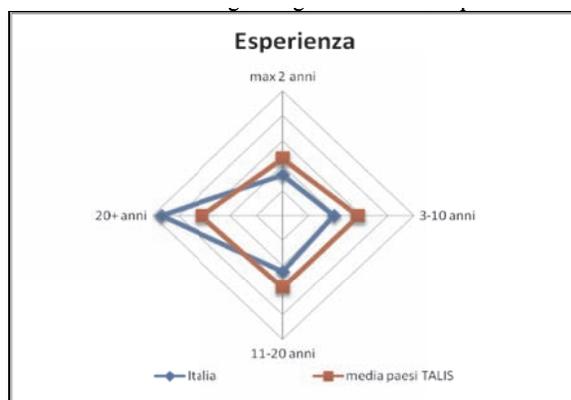


Fig. 2. Numerosità anni di lavoro degli insegnanti italiani comparata alla media TALIS

L'aspetto della maturità professionale dei docenti è un indicatore che, ad alti valori, può indicare una maggiore flessibilità sul lavoro, accompagnata da una maggiore professionalità; al contempo, però, può anche indicare un'indisponibilità alle innovazioni, e quindi difficoltà con l'utilizzo di alcune metodologie specifiche, come ad esempio le TCI. Per tali classi di età si registra, infatti, una maggiore richiesta in Italia di formazione per l'aggiornamento sull'uso di TCI nell'insegnamento (Cfr. R. Melchiori, 2011; 2010).

La maggior parte dei docenti ha una formazione universitaria a livello di laurea magistrale, con successivi percorsi formativi in master o in scuole SISS (le scuole SISS sono considerate come master) o anche a seguito di un dottorato di ricerca (vedi figura 3).

In relazione alla tipologia dei contratti di lavoro circa l'80,6% degli insegnanti italiani ha un contratto a tempo indeterminato, rispetto a una media TALIS dell'84,5%. La differenza che appare più discordante tra i dati italiani e la media TALIS riguarda i contratti a tempo determinato. La percentuale d'insegnanti italiani con un contratto a tempo determinato per meno di un anno è del 60% più alta di quella della media degli altri paesi TALIS (vedi figura 4); la ragione principale della differenza è dovuta alla gestione delle supplenze in Itali, dove non possono essere instaurate oltre il calendario scolastico di effettivo insegnamento (D.L., 2005).

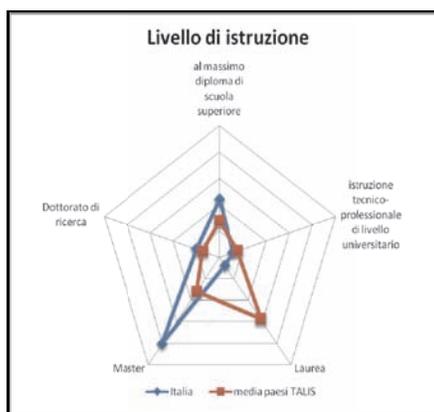


Fig. 3. La formazione degli insegnanti italiani comparata alla media TALIS

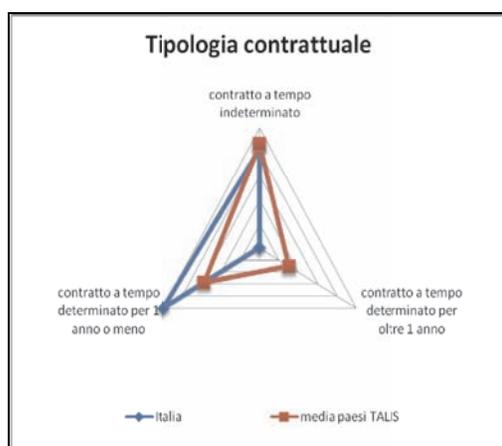


Fig. 4. La tipologia contrattuale degli insegnanti italiani comparata alla media TALIS

### 3. La percezione del ruolo da parte dei docenti

L'inchiesta TALIS rivela che per i docenti partecipanti all'inchiesta vale una forte connessione di alcuni fattori, quali la fiducia nella propria azione educativa, la loro collaborazione, il loro grado di soddisfazione, il loro sviluppo professionale, il clima scolastico positivo e l'adozione di diverse tecniche di insegnamento. Per tutti questi fattori anche la variabilità rilevata si riferisce prevalentemente a differenze tra singoli, o gruppi di, docenti piuttosto che tra istituzioni scolastiche o Paesi.

Per i docenti partecipanti all'inchiesta l'efficacia della propria azione didattica è considerata come:

- o *abilità* che può essere acquisita e migliorata analizzando e risolvendo i problemi che possono sorgere durante l'insegnamento;
- o *conseguenza* dell'attività svolta, con la possibilità di risultare inadeguata e quindi di produrre un senso di incertezza e di ansia, soprattutto quando gli sforzi compiuti risultano vani.

In merito alla soddisfazione professionale tra tutti i Paesi partecipanti all'indagine TALIS, l'Italia ha registrato la percentuale più alta di docenti soddisfatti del proprio lavoro (95%). La soddisfazione, in particolare, è collegata al clima disciplinare che si forma in classe; se il rapporto con gli studenti è positivo i docenti percepiscono positivamente l'efficacia della proprio lavoro e della propria persona. L'Italia ha registrato la percentuale più alta di docenti (98%), dopo la Slovenia, con una percezione positiva della propria efficacia educativa nei confronti degli studenti. Si colloca al quarto posto tra i Paesi partecipanti al TALIS, per quanto riguarda la capacità dei docenti di comunicare con i propri studenti. Con il 91% e il 97%, rispettivamente, gli insegnanti italiani si collocano al quinto posto per la graduatoria di abilità nell'ottenere progressi con gli studenti più difficili e meno motivati, e per quella di relativa all'esercizio di un ruolo educativo fondamentale. risultante

In circa la metà dei Paesi partecipanti (Danimarca, Estonia, Islanda, Italia, Repubblica di Corea, Lituania, Malesia, Malta, Messico, Portogallo e Slovenia) i docenti che dichiaravano di avere effettuata molti corsi di aggiornamento, ovvero avevano curato la propria formazione professionale, hanno mostrato di avere una percezione di livelli di efficacia personale notevolmente più alti. I risultati indicano, inoltre, che la partecipazione dei docenti ad attività di sviluppo professionale va di pari passo con la loro adozione di pratiche e metodi di insegnamento diversi, anche se non è chiaro in quale misura lo sviluppo professionale sia generato dalla all'adozione di nuove tecniche o vi risponda.

In Italia, come in circa la metà dei Paesi partecipanti, i docenti che hanno preso parte a più giornate di corsi di formazione professionale percepiscono un grado di efficacia personale più alto. Nello stesso tempo però dai dati raccolti si evidenzia che, per i docenti, lo sviluppo professionale sia correlato più alla percezione di autoefficacia che all'offerta di formazione da frequentare o alla presenza di *tutor* in classe in quanto tali.

In base alle precedenti considerazioni si può osservare che i processi di apprendimento e di insegnamento si possono migliorare avviando interventi formativi per i docenti che intervengono sulle attitudini, sulle convinzioni e sulle pratiche didattiche; questi tipi di interventi avranno come riferimento i singoli docenti e non le istituzioni scolastiche o il sistema d'istruzione in generale.

Il clima della classe si è rivelato un fattore importante per i risultati ottenuti dagli studenti, ma è anche un tema vitale della politica scolastica. Il comportamento degli studenti e un ambiente di apprendimento sicuro e produttivo rappresentano una sfida nell'attività docente. Nella maggior parte dei Paesi europei l'indagine TALIS ha rilevato che un docente su quattro perde almeno il 30% dell'orario di lezione per il

comportamento indisciplinato degli studenti o per compiti amministrativi iniziali; alcuni docenti dichiarano di perdere più della metà delle ore di lezione. In ogni caso dai risultati emerge che, nella maggior parte dei Paesi, almeno la metà dei docenti dedica più dell'80% dell'orario di lezione all'insegnamento e all'apprendimento. Nella maggior parte dei Paesi un docente su quattro perde almeno il 30% dell'orario di lezione a causa di questi due fattori; alcuni docenti ne perdono più della metà.

Per avere un quadro del clima scolastico, i docenti sono stati interrogati anche sul loro rapporto con gli studenti. Le relazioni docenti-alunni variano notevolmente tra i vari Paesi; ma la Norvegia è emersa come il Paese in cui oltre il 95% dei docenti ha riferito di avere con gli studenti un rapporto migliore della media internazionale. In Italia i docenti trascorrono una quantità di tempo superiore alla media mantenendo ordine in classe (circa il 14%), dedicando il 77% dell'orario di lezione all'insegnamento e apprendimento effettivi (rispetto alla media TALIS del 79%). Tuttavia, l'80% dei docenti non condivide o è in forte disaccordo con l'affermazione secondo cui, quando inizia la lezione, occorre aspettare a lungo prima che gli studenti rimangano in silenzio. L'Italia, inoltre, è ben al di sotto della media per quanto riguarda le interruzioni o il livello di rumore. L'81% dei docenti dichiara infatti che gli studenti cercano di creare un clima di apprendimento piacevole.

I rapporti docenti-alunni sono visti in modo leggermente meno positivo dai docenti in Italia rispetto alla media internazionale.

Il grado di soddisfazione professionale e di fiducia nell'efficacia del proprio lavoro varia tra i docenti di una stessa scuola.

Alcune pratiche didattiche si sono rivelate, più di altre, in stretta correlazione con il clima della classe e l'efficacia personale.

In circa la metà dei Paesi partecipanti (Australia, Austria, Belgio, Bulgaria, Ungheria, Irlanda, Italia, Corea, Messico, Portogallo e Spagna) si è riscontrata un'associazione tra pratiche didattiche strutturate e un buon clima disciplinare in aula; in alcuni casi l'effetto è risultato significativo.

La collaborazione tra docenti non è stata associata generalmente al clima disciplinare in aula, ma in poco meno della metà dei Paesi partecipanti i docenti che attuano forme più innovative/progressiste di collaborazione professionale, come il *team teaching*, si sentono probabilmente più efficaci nella loro attività didattica (Austria, Belgio (Fi.), Bulgaria, Estonia, Ungheria, Islanda, Corea, Polonia, Portogallo e Spagna).

L'analisi delle pratiche professionali quotidiane che gli insegnanti hanno dichiarato di condurre evidenzia come il clima all'interno dell'aula, la soddisfazione del proprio lavoro, le opinioni e le credenze di *self-efficacy* influenzano la professionalità stessa dei docenti.

L'indagine rileva che un clima sicuro e produttivo all'interno della classe condiziona positivamente i risultati degli studenti, ma anche il lavoro degli insegnanti. Tra i Paesi TALIS, l'Italia ha la più alta percentuale di insegnanti soddisfatti del proprio lavoro (95%), in particolar modo quando il clima disciplinare in classe e le relazioni con gli studenti sono positivi e quando si realizzano progressi con gli alunni in difficoltà e/o immotivati; la qual cosa aumenta il sentimento di *self-efficacy*.

Gli insegnanti che hanno avuto maggiori occasioni di sviluppo professionale tendono a sentirsi meglio equipaggiati di fronte ai cambiamenti richiesti dalla professione, dimostrano un livello elevato di *self-efficacy* e padroneggiano una gamma più ampia di metodologie didattiche, con significative ricadute sui risultati degli studenti. La formazione è pertanto un fattore chiave per accrescere la motivazione degli insegnanti e incentivarne il miglioramento della pratica professionale.

La valutazione dei docenti e il feedback possono essere strumenti importanti per accrescere l'efficacia personale e il riconoscimento pubblico può rafforzare questa correlazione.

In molti Paesi la fiducia nella capacità personale di affrontare le sfide educative dipende dal *feedback* che i docenti ricevono sul circa il loro lavoro. Quando subentra-

no altri fattori, tuttavia, questa relazione non è sempre evidente, e ciò indica l'incidenza di altri fattori. In alcuni Paesi i docenti hanno riferito livelli più alti di efficacia personale dopo aver ottenuto un riconoscimento pubblico per i miglioramenti e le innovazioni emersi dalla valutazione (Austria, Belgio (Fi.), Estonia, Ungheria, Irlanda, Italia, Corea, Lituania, Malta, Norvegia e Spagna), e anche quando le pratiche innovative facevano parte della valutazione e del feedback (Brasile, Islanda e Portogallo).

La valutazione della scuola e dei docenti non sembra essere in stretta connessione con il clima della classe, in particolare dopo che altri fattori sono stati presi in considerazione. Né è emersa una chiara correlazione tra la valutazione della scuola e l'efficacia dei docenti. In Italia i docenti che hanno ricevuto un riconoscimento pubblico per i risultati emersi dalla valutazione e dal *feedback* hanno riferito livelli più alti di efficacia personale. Dove i docenti riferivano che i docenti efficaci ottenevano una ricompensa, il clima disciplinare percepito in aula era migliore.

#### 4. La preparazione di docenti di alta qualità

I sistemi educativi cercano di offrire ai docenti occasioni di sviluppo professionale continuo, per fornire loro una preparazione completa e per usufruire di una forza docente di alta qualità. L'indagine TALIS ha esaminato la domanda di sviluppo professionale, il grado di domanda insoddisfatta dello stesso e i fattori che sostengono o impediscono lo sviluppo professionale. In generale dall'indagine si evince il bisogno di una migliore preparazione dei docenti.

Più di un docente su tre lavora in una scuola il cui dirigente pensa che manchino insegnanti qualificati. Si va da un 12% in Polonia alla grande maggioranza in Estonia, Messico e Turchia. I fattori che, secondo i capi d'Istituto, ostacolano maggiormente l'insegnamento e l'apprendimento sono la mancanza di attrezzature e di personale di sostegno. È stato rilevato dall'inchiesta che la mancanza di insegnanti o di altro personale di sostegno ostacola l'istruzione e la formazione, e ciò indica che una riduzione del personale non docente può incidere sulla qualità dei risultati. Tuttavia, non sembra esistere alcuna correlazione tra la carenza di docenti qualificati e la dimensione media di una classe. L'indagine TALIS ha rilevato, inoltre, che, in alcuni Paesi, aspetti negativi del comportamento insegnante, quali l'assenteismo o la mancanza di formazione pedagogica, incidono negativamente sull'istruzione.

La percentuale di docenti italiani i cui dirigenti lamentano una carenza di docenti qualificati è del 52%, di gran lunga superiore alla media TALIS del 38%; ciò consente di affermare che la carenza di docenti qualificati ostacola "molto" o "in misura significativa" il processo di apprendimento. L'Italia si è rivelata al di sopra della media nella carenza di risorse in diverse aree, ivi compresi tecnici di laboratorio, il personale di sostegno insegnante e di altro tipo, sussidi didattici, biblioteche. Inoltre, i dirigenti scolastici, del 53% degli insegnanti italiani, riferiscono che l'istruzione viene ostacolata, in certa misura o molto, dalla mancanza di formazione pedagogica dei docenti. Questa percentuale è la seconda più alta dopo il Messico (70%).

Quasi nove docenti su dieci hanno partecipato ad attività strutturate di sviluppo professionale (come corsi di formazione professionale, corsi universitari di specializzazione, master) nei 18 mesi precedenti l'inchiesta. Si tratta di un tasso di partecipazione particolarmente alto, ma una variazione notevole si registra nei seguenti aspetti:

- proporzione di docenti partecipanti nei vari Paesi: in Danimarca, Repubblica Slovacca e Turchia un docente su quattro ha riferito di non partecipare a nessuna iniziativa di sviluppo professionale. L'ampia definizione del concetto di sviluppo professionale impiegata nell'indagine provoca incertezza nella valutazione delle risposte ottenute.
- intensità di partecipazione: in alcuni Paesi il tasso medio di partecipazione dei do-

centi equivale a una manciata di giorni all'anno, mentre in Messico e Corea è di 30 o più giorni.

- disparità di partecipazione dei vari gruppi nei Paesi partecipanti: i docenti più anziani, ad esempio, sono sotto-rappresentati; e la variazione all'interno del singolo Paese è maggiore in Corea, Spagna, Italia, Polonia e Messico.
- attività di sviluppo professionale.

La percentuale di docenti italiani che hanno dichiarato di avevano partecipato ad attività di sviluppo professionale nei 18 mesi precedenti l'indagine, appena al di sotto dell'85%, è risultata inferiore alla media dei Paesi partecipanti (89%). Tuttavia, gli insegnanti in Italia hanno partecipato al numero più alto di giorni dedicati allo sviluppo professionale: 27 giorni, quasi il doppio della media TALIS di 15 giorni. Per quanto riguarda la partecipazione, in Italia si registrano differenze significative a seconda dell'età dei docenti e del tipo di scuola in cui insegnano. I docenti sotto i 40 anni hanno partecipato a 50 giornate di sviluppo professionale, circa il doppio dei giorni frequentati dai docenti di 50 o più anni; i docenti delle scuole private hanno usufruito di 14 giorni in più rispetto ai colleghi delle scuole pubbliche (anche se i primi rappresentano meno del 5% della popolazione docente campionata). Quest'ultimo aspetto è influenzato dal fatto che i docenti delle scuole private possono partecipare ad attività di sviluppo professionale per aumentare la possibilità di ottenere un impiego permanente in una scuola pubblica.

Analogamente agli altri Paesi, tranne Messico e Ungheria, i docenti in Italia hanno riferito di aver intrapreso con frequenza un "dialogo informale volto a migliorare l'insegnamento", inteso come metodo di sviluppo professionale. Il 93% (media TALIS) ha riferito inoltre di aver preso parte a questa attività durante l'indagine. Per il resto, gli insegnanti in Italia hanno in genere indicato una partecipazione media alla maggior parte delle attività, ad eccezione della ricerca individuale o di gruppo, che ha visto una partecipazione del 53% - di gran lunga superiore alla media internazionale del 35%.

Nella media dei Paesi partecipanti, circa il 51% dello sviluppo professionale era obbligatorio. La proporzione oscilla da circa un terzo o meno in Austria, Belgio (Fi.), Danimarca e Portogallo al 78% a Malta e all'88% in Malesia. I Paesi con il numero più alto di giorni obbligatori sono stati mediamente Messico, Bulgaria, Spagna, Italia e Corea; quelli con il numero più basso sono stati Austria, Belgio (Fi.) e Irlanda.

Solo il 40% dei giorni dedicati allo sviluppo professionale sono risultati obbligatori in Italia, meno della media OCSE del 51%. Questo dato può incidere sui tassi di partecipazione relativamente bassi in Italia.

Anche se la grande maggioranza dei docenti ha partecipato a iniziative di sviluppo professionale nei 18 mesi precedenti l'indagine, il 55% in media ha riferito che ne avrebbe gradite altre. L'opinione in merito, tuttavia, varia notevolmente: in Belgio (Fi.) e Slovenia due terzi dei docenti hanno la sensazione di aver ricevuto una quantità sufficiente di sviluppo professionale, mentre ciò non risulta nell'88% dei casi in Brasile, Malesia e Messico. Un certo grado di insoddisfazione può rientrare nelle previsioni; ma il livello osservato in alcuni Paesi richiederà un esame più accurato (Tabella 3.3).

Anche se in Italia i tassi di adesione a iniziative di sviluppo professionale sono risultati inferiori alla maggioranza dei Paesi partecipanti all'indagine TALIS, solo il 56% dei docenti (equivalente alla media internazionale) ha riferito che avrebbe desiderato più attività di sviluppo professionale. Naturalmente i docenti che vi hanno partecipato lo hanno fatto in misura maggiore (dedicandovi più giorni) rispetto alla maggior parte degli altri Paesi.

La domanda dei docenti di un maggiore sviluppo professionale sembra concentrarsi in alcune aree. In particolare, un docente su tre riferisce una forte esigenza di preparazione di alunni con bisogni speciali. Ciò indica che la capacità degli insegnanti di gestire gruppi di apprendimento eterogenei rappresenta un problema serio.

I docenti del campione internazionale riferiscono anche altre aree in cui sentono

l'esigenza di un ulteriore sviluppo professionale, cioè: l'uso delle TIC e la gestione del comportamento degli studenti. È significativo, in questo contesto, che un docente su quattro nella maggior parte dei Paesi partecipanti perda almeno il 30% dell'orario di lezione per il comportamento scorretto degli alunni o per compiti amministrativi. Dato che la variazione maggiore nella perdita di tempo di insegnamento si riscontra tra docenti diversi all'interno delle scuole, l'attenzione dovrà essere posta sulle abilità e le attitudini dei singoli insegnanti più che sul miglioramento del clima della scuola nel suo insieme o sulla disciplina.

Per quanto riguarda le esigenze di sviluppo professionale, i docenti in Italia riferiscono una maggiore necessità, rispetto alla media internazionale, in quasi tutti gli ambiti del loro lavoro. Analogamente alla maggior parte dei Paesi, l'area in cui i docenti in Italia avvertono una forte esigenza di sviluppo professionale è la preparazione di alunni con bisogni educativi speciali. Altre aree in cui i docenti italiani avvertono una forte esigenza di sviluppo professionale sono il campo disciplinare, le pratiche di insegnamento, l'uso delle TIC, i problemi legati alla disciplina e al comportamento degli studenti e l'insegnamento in un ambiente multiculturale.

La grande maggioranza dei docenti ritiene che le attività di sviluppo professionale cui avevano partecipato hanno inciso abbastanza o molto sul loro lavoro. L'impatto maggiore è stato avvertito nella ricerca e nei programmi di qualificazione, ma gli insegnanti che partecipano a questo tipo di attività sono relativamente pochi e chi lo fa si sente spesso frustrato perché non riesce a dedicarvi il tempo sufficiente.

Il 95% dei docenti che hanno partecipato, in Italia, ad attività di ricerca individuale o di gruppo ritengono che queste abbiano influito abbastanza o molto sul loro sviluppo professionale. Il fatto che, in Italia, i tassi di partecipazione a queste attività siano relativamente alti rappresenta un fattore rassicurante. I programmi di qualificazione, tuttavia, registrano tassi di partecipazione bassi tra i docenti italiani, anche se la percezione della loro efficacia si situa a un livello molto alto.

## 5. La dirigenza efficace

La dirigenza delle istituzioni scolastiche gioca un ruolo importante nella vita lavorativa dei docenti e nell'efficacia della loro azione educativa. L'indagine TALIS è il primo studio internazionale che si occupa in dettaglio della gestione amministrativa e dello stile dei capi d'Istituto delle scuole secondarie di primo grado e che esamina le nuove tendenze nella dirigenza scolastica e il loro impatto sugli insegnanti.

L'attività di dirigenza educativa (caratterizzata da azioni volte a sostenere o a migliorare la formazione dei docenti, a fissare gli obiettivi della scuola e lo sviluppo curricolare) è presente soprattutto in Brasile, Polonia e Slovenia anche se, negli stessi Paesi; la dirigenza amministrativa (caratterizzata da azioni volte a gestire il rapporto di responsabilità con i vari portatori di interessi e a predisporre e condurre le procedure amministrative) è comunque presente.

I Paesi in cui la dirigenza amministrativa è particolarmente evidente sono Bulgaria e Malesia, mentre il contrario si registra soprattutto in Danimarca. Laddove i capi d'Istituto sono responsabili didattici autorevoli, sono in generale anche dirigenti amministrativi autorevoli. Ciò contrasta con l'affermazione secondo cui si tratterebbe di due stili alternativi.

I capi d'Istituto in Italia svolgono entrambe le funzioni derivanti dal loro status; questi tendono generalmente a privilegiare una dirigenza di tipo amministrativo piuttosto che educativo (secondo le risposte rilevate), anche se le due forme si situano al di sopra della media TALIS. Inoltre, una dirigenza di stile più marcatamente educativo è associata a un uso maggiore di pratiche di insegnamento centrate sullo studente.

Il tipo di dirigenza attuato in una scuola non è strettamente correlato con la percezione che il docente ha della sua azione educativa, delle sue pratiche didattiche o

del clima della classe, ma è spesso correlato al modo in cui i docenti vengono valutati e al rapporto esistente tra valutazione e sviluppo professionale.

In oltre la metà dei Paesi partecipanti la probabilità che la valutazione dei docenti riconosca la partecipazione ad attività di sviluppo professionale è più alta laddove è presente una forte dirigenza educativa. Nella maggior parte dei Paesi i capi d'Istituto di queste scuole ricorrono in misura maggiore allo sviluppo professionale per gestire i punti deboli dei docenti emersi dalla valutazione.

In Italia non si sono osservate relazioni significative tra il tipo di dirigenza e i criteri usati nella valutazione e nel *feedback* dei docenti. L'Italia si trova dunque in una minoranza di Paesi in cui una dirigenza di tipo più marcatamente educativo non è associata all'offerta di un programma di formazione per gli insegnanti come conseguenza della valutazione o del *feedback*.

## Conclusioni

Come si è visto, l'indagine TALIS ha analizzato quanto lo sviluppo professionale le diverse pratiche di insegnamento siano correlate con la percezione dell'efficacia del lavoro dei docenti e il clima disciplinare in aula. L'impatto di tali aspetti è stato poi rivisto alla luce di alcuni elementi di contesto quali le caratteristiche socio-economiche degli istituti scolastici. Dall'inchiesta emerge, quindi, una correlazione tra la produttività e la percezione dell'efficacia del lavoro, che si ripercuote anche sulle azioni compiute sul posto di lavoro.

I docenti che percepiscono l'insegnamento efficace come una competenza che può essere acquisita riescono meglio ad analizzare e a risolvere i problemi. Al contrario, i docenti che hanno una scarsa percezione della propria efficacia didattica sono portati a dubitare di sé e, qualora i loro sforzi si rivelino inutili, si preoccupano per le ripercussioni che questo potrebbe avere in termini di valutazione.

Con la ricerca presentata si pongono in evidenza alcuni degli aspetti più complessi del processo di professionalizzazione dei docenti della scuola che rientrano nella valutazione del sistema scolastico e delle istituzioni scolastiche; la valutazione in particolare dovrebbe essere considerata come uno strumento necessario e utile per fornire *feedback* significativi ai singoli o ai gruppi di docenti e a migliorare le prestazioni del sistema scolastico complessivo. Uno degli elementi più interessanti emersi dall'inchiesta TALIS, infatti, è che gli insegnanti hanno indicato di accettare sistemi di valutazione e processi di restituzione (*feedback*) che mirano a sostenerli nell'esercizio della loro professione. I processi di *feedback* informale, il sostegno e la guida da parte di capi di istituto e insegnanti esperti, oltre a un clima scolastico che incoraggi la qualità e il miglioramento professionale, risultano quindi gli elementi più efficaci per la crescita di una effettiva e positiva cultura della valutazione.

## Bibliografia

- Barone, C., (2010). La valutazione: verso una spirale al ribasso? In A. Cavalli e G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- Caritas - Fondazione Agnelli – Treelle (2011). *Rapporto. Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento: Erikson.
- Cellamare, S., Melchiori, R. (2010). La valutazione di politiche socioeducative. L'apporto della metodologia qualitativa. Parte prima. Caratteristiche generali e presupposti teorico-metodologici. *qtimes webmagazine*, anno II, n. 4, ottobre 2010, pp. 25-32.
- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n.76.

- European Commission/Eurydice (2002) *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report II: Supply and demand. General lower education. Key topics in education. Volume 3*, Brussels: European Commission/Eurydice.
- European Commission/Eurydice/Eurostat (2005). *Key data on education in Europe 2005*. Brussels: European Commission/Eurydice/Eurostat.
- Ianes, D., Demo, H. e Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Trento: Erickson.
- Melchiori, R., *La qualità della formazione. Un framework per l'esame della pratica scolastica*, Lecce: Pensa Multimedia, (in corso di stampa).
- Melchiori, R. (2011). *Per una pedagogia della valutazione. Genesi di un nuovo campo disciplinare*, *Qtimes*, vol. 4, , pp. 28-35.
- Melchiori, R. (2010). *Rapporto nazionale sui risultati della ricerca IEA-SITES*, Frascati: INVALSI.
- Melchiori, R., Cellamare S. (2011). La valutazione di politiche socioeducative. L'apporto della metodologia qualitativa. Parte seconda. I risultati dell'intervento e la valutazione interpretativa. *qtimes webmagazine*, anno III, n. 1, gennaio 2011, pp. 26 – 35.
- OCSE (2004). *Completing the Foundation for Lifelong Learning. An OCSE Survey of Upper Secondary Schools*. Paris: OCSE PRESS.
- OCSE (2005a). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCSE PRESS.
- OECD ( 2009). *Studi economici: Italia*, versione italiana, Paris: OCSE PRESS.

## Sitografia

- COM (2007) 392, Bruxelles, 3.8.2007. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio su "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti" <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>>.
- COM (2006) 481, Bruxelles, 8.9.2006. Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo su "Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione" <[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_it.pdf)>.
- OECD (2008). Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Report*, <[http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en\\_2649\\_39263231\\_38052160\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html)>.

