



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca



TALIS 2013

Teaching and Learning International Survey (TALIS)

GUIDA ALLA LETTURA

del Rapporto Internazionale OCSE

TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning OECD (2014)

Focus sull'Italia

GRUPPO DI LAVORO NAZIONALE INDAGINE TALIS

Marcello Limina (Direttore Generale per gli Affari Internazionali) Delegato italiano Education Policy Committee (OECD EDPC) e coordinamento attività OCSE

Giovanna Barzanò (Dirigente tecnico MIUR); membro Instrument Development Group (IDEG)

Raimondo Bolletta (Dirigente scolastico in quiescenza) Incaricato del Monitoraggio di qualità della somministrazione

Francesca Brotto (Dirigente tecnico MIUR) Desk Officer italiano Education Policy Committee (OECD EDPC) e coordinamento gruppo di lavoro

Luigi Calcerano (Dirigente MIUR per DG Personale scolastico)

Gemma De Sanctis (Funzionario statistico MIUR) National Project Manager ; membro supplente del Board of Participating Countries (BPC)

Maria Teresa Morana (Funzionario statistico MIUR) National Sampling Manager

Antonio Panaggio (Funzionario informatico MIUR) National Data Manager

Antonella Tozza (Dirigente MIUR) rappresentante italiano presso il Board of Participating Countries (PBC)

Hanno inoltre collaborato alla realizzazione dell'indagine principale:

Susanna Margotti e Elio Ascoli Marchetti (CODRES - Supporto strumentale e informatico)

Si ringraziano:

tutti i dirigenti scolastici, i docenti, i coordinatori scolastici che hanno partecipato all'indagine nelle sue varie fasi (Focus groups; Indagine pilota; Indagine principale);

L'Istituto di Istruzione Superiore Statale "Federico Caffè" (Roma) per il supporto organizzativo-amministrativo.

Hanno collaborato alla redazione della presente "Guida alla lettura di TALIS2013"

Giovanna Barzanò (cap.3); Raimondo Bolletta (cap.3; cap.7); Francesca Brotto (cap.4; cap.6);

Gemma De Sanctis (cap.2; cap.7; cap.8); Claudia Falcioni (cap.5); Biancarosa Iovine (cap.4)

Maria Teresa Morana (cap.2; cap.8); Antonio Panaggio (cap.6) ; Antonella Tozza (cap.5)

Andrea M. Maccarini, Università di Padova; Delegato italiano presso OCSE-CERI (Centre for Educational Research and Innovation) ha redatto l'Introduzione

Si ringrazia Diana Saccardo (Dirigente tecnico MIUR) per la collaborazione

Editing finale: a cura di Raimondo Bolletta

Indice

Presentazione.....	5
Introduzione	7
Avvertenze al lettore da parte degli autori della presente guida	10
Capitolo 1 Introduzione all'indagine TALIS 2013	1-12
1.1 - L'indagine TALIS 2013.....	1-12
1.2 - Obiettivi di TALIS 2013	1-13
1.3 - La popolazione oggetto dell'indagine.....	1-14
1.4 - La scelta dei temi per TALIS 2013.....	1-15
1.5 - La realizzazione dell'indagine	1-16
1.6 - L'interpretazione dei risultati.....	1-16
1.7 - Organizzazione del rapporto	1-17
Capitolo 2 Profilo dei docenti e delle scuole in cui lavorano.....	2-19
2.1 - Abstract.....	2-19
2.2 - Highlights.....	2-19
2.3 - Le principali implicazioni di policy secondo il rapporto TALIS.....	2-20
2.4 -	2-20
2.5 - Il profilo medio degli insegnanti e delle scuole	2-21
2.6 - Profilo delle scuole secondarie di primo grado in Italia	2-31
2.7 - Considerazioni conclusive	2-38
Capitolo 3 Leadership del dirigente scolastico	3-39
3.1 - Abstract.....	3-39
3.2 - Highlights.....	3-39
3.3 - Introduzione alla lettura del capitolo	3-39
3.4 - Il lavoro del DS	3-40
3.5 - Chi sono i leader scolastici oggi?.....	3-43
3.6 - Sviluppo professionale dei DS.....	3-45
3.7 - Leadership del DS.....	3-46
3.8 - Grado di soddisfazione nel lavoro del DS	3-47
3.9 - Dirigenti scolastici in Italia: punti salienti	3-49
3.10 - Sintesi delle principali implicazioni operative.....	3-49
Capitolo 4 Sviluppo professionale (SP) dei docenti.....	4-51
4.1 - Abstract.....	4-51
4.2 - Highlights.....	4-51
4.3 - Le principali implicazioni di policy secondo il rapporto TALIS.....	4-52
4.4 - Le definizioni dei principali concetti	4-52
4.5 - Lo sviluppo professionale degli insegnanti in Italia: introduzione.....	4-53
4.6 - Programmi di 'induction' e di mentoring	4-54
4.7 - La partecipazione ad attività di sviluppo professionale (SP).....	4-57
4.8 - Le attività di SP: contenuti, tipologie e impatto percepito.....	4-60

4.9 - I bisogni di SP espressi dagli insegnanti.....	4-62
4.10 - Osservazioni conclusive.....	4-64
4.11 - Appendice	4-65
Capitolo 5 Valutazione dei docenti e feedback.....	5-67
5.1 - Abstract	5-67
5.2 - Highlights.....	5-67
5.3 - Definizioni	5-68
5.4 - Introduzione alla lettura del capitolo	5-68
5.5 - Valutazione formale dei docenti	5-69
5.6 - Valutazione e feedback	5-73
5.7 - Percezione dei sistemi di valutazione e del feedback	5-78
5.8 - Sintesi e principali implicazioni.....	5-78
5.9 - Considerazioni conclusive sul caso italiano	5-80
Capitolo 6 Didattica, valutazione degli studenti, tempi e clima in classe.....	6-82
6.1 - Abstract	6-82
6.2 - Highlights.....	6-82
6.3 - Principali implicazioni di policy del rapporto TALIS	6-83
6.4 - Pratiche didattiche.....	6-84
6.5 - Metodi di valutazione dell'apprendimento degli studenti	6-87
6.6 - Il tempo di lavoro degli insegnanti nelle varie attività	6-89
6.7 - Clima in classe	6-94
6.8 - Osservazioni conclusive.....	6-94
Capitolo 7 Auto-efficacia dell'insegnante e soddisfazione sul lavoro.....	7-96
7.1 - Abstract	7-96
7.2 - Highlights.....	7-96
7.3 - Profilo dell'auto-efficacia e della soddisfazione sul lavoro.....	7-97
7.4 - Le relazioni tra l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa	7-102
7.5 - Sintesi e principali implicazioni in termini di policy.....	7-106
Capitolo 8 Campionamento e tassi di risposta	8-108
8.1 - Presentazione	8-108
8.2 - Piano di campionamento internazionale	8-108
8.3 - Popolazione obiettivo.....	8-108
8.4 - Il campione.....	8-110
8.5 - Tassi di risposta.....	8-112
Capitolo 9 Risultati monitoraggio nazionale della somministrazione.	9-113
9.1 - Commento dei risultati.....	9-115

Presentazione

L'indagine TALIS (acronimo inglese per Teaching and Learning International Survey) è incentrata sull'analisi degli ambienti di apprendimento, le condizioni di insegnamento dei docenti, e possibili correlazioni di diversi fattori con concetti di insegnamento e di apprendimento che si possono ritenere efficaci. Scopo principale di TALIS, ora alla sua seconda edizione, è di elaborare un quadro comparativo di indicatori internazionali, utili a sostenere i Paesi nello sviluppo delle loro politiche sull'insegnamento, sull'apprendimento e sui docenti.

Nondimeno, le rilevazioni TALIS costituiscono anche una preziosa occasione per dare voce agli insegnanti e al loro vissuto nella scuola, attraverso ciò che riportano i docenti e dirigenti scolastici campionati in tutti i Paesi che scelgono di partecipare all'indagine.

TALIS, pertanto, fornisce una miniera di informazioni che, in un'ottica comparativa internazionale, ci restituisce ciò che gli insegnanti e i capi d'istituto riferiscono sulla loro formazione e le loro esperienze di lavoro, sulle opportunità di sviluppo professionale a cui hanno – o vorrebbero avere -- accesso, sulla valutazione e sui sostegni al corpo docente, sui processi di insegnamento e apprendimento nelle loro scuole, sul clima dell'istituto e sulla soddisfazione professionale che traggono da questa attività, per elencare solo alcuni dei temi principali di ricerca e analisi.

L'Italia, attraverso il MIUR, ha assicurato la propria partecipazione ad entrambi i cicli di TALIS, con le rilevazioni svolte nel 2008 e nel 2013. In particolare, la Direzione Generale per gli Affari Internazionali ha svolto il ruolo di catalizzatore di tutte le professionalità e risorse necessarie alla partecipazione del nostro Paese a TALIS 2013. I risultati principali dell'indagine, con uno specifico focus sui dati italiani, sono ora presentati in questa Guida alla lettura dei dati nazionali, che accompagna nel nostro Paese l'uscita del Rapporto Internazionale OCSE. Aggiungo che al momento il Rapporto OCSE è disponibile solo in inglese, ma una traduzione italiana è prevista entro il 2014.

Questa Guida, così come il Rapporto OCSE, è focalizzata principalmente sui risultati delle rilevazioni svolte a livello di scuola secondaria di primo grado. L'Italia, tuttavia, ha partecipato anche alle rilevazioni tra gli insegnanti e i dirigenti scolastici della scuola secondaria superiore e il quadro degli esiti in questo frangente si completerà a fine anno con la pubblicazione del secondo Rapporto OCSE dedicato a TALIS 2013. A quel punto, i decisori politici, il mondo della scuola e la società civile avranno davanti a sé una vasta raffigurazione delle caratteristiche dei nostri insegnanti di scuola secondaria e delle loro condizioni di lavoro, del ruolo dei dirigenti scolastici e del supporto dato ai docenti, degli ambienti di apprendimento nelle scuole e di come gli insegnanti si percepiscono in essi.

Devo un particolare ringraziamento, pertanto, a tutti gli istituti scolastici, gli insegnanti e i dirigenti, che hanno garantito, attraverso le loro risposte e il loro impegno in momenti anche difficili di lavoro, la riuscita della partecipazione italiana a TALIS. Ringrazio calorosamente anche tutti i componenti del Gruppo di Lavoro costituito interno al MIUR, che ha curato non solo la preparazione e redazione di questa Guida, ma ha portato avanti tutto il lavoro necessario alla realizzazione sul piano nazionale di una complessa indagine internazionale.

E' importante sottolineare che la Guida illustra prime evidenze parziali per l'Italia riguardanti i principali temi affrontati nel Rapporto internazionale, confrontati con la

media dei Paesi TALIS. E' il mio auspicio che questi elementi, spesso caratterizzati da significative differenze nei dati italiani nel confronto con altri Paesi europei o con la media TALIS, possano fungere da stimolo alla riflessione sull'importante questione posta nel nostro Paese, su come si possa valorizzare al meglio la professione docente.

*Marcello Limina
Direttore Generale per gli Affari Internazionali*

Introduzione

Andrea M. Maccarini
Università di Padova
Delegato italiano presso
OCSE-CERI (Centre for Educational Research and Innovation)

Il progetto TALIS (*Teaching and Learning International Survey* / Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento) costituisce una delle linee portanti nella strategia costruttiva di standard conoscitivi, operativi e di *governance* che da tempo caratterizza il ruolo delle grandi agenzie – pubbliche e private – attive nell'arena globale, in campo educativo come su altri terreni. Coerentemente, come in tutte le indagini OCSE, il suo obiettivo fondamentale valorizza fortemente le ricadute in termini di *policy* e consiste nello sviluppo d'indicatori che orientino il miglioramento delle pratiche didattiche in termini di efficacia. La seconda edizione dell'indagine ha incluso 34 Paesi, comprendendo oltre alla maggioranza dei Paesi OCSE anche Stati quali Brasile, Malesia, Singapore, e altri ancora. Ciò significa che la rete di “sensori” cognitivi stesa da TALIS tende dunque a mappare spazi sempre più globali, raggiungendo le più diverse latitudini geo-culturali e i più diversi contesti giuridici delle istituzioni e dei processi educativi.

E' importante domandarsi che cosa questa mappa riveli a chi dall'Italia – studioso, *policy maker*, o lettore non specialista – si accinga a consultarla e a utilizzarla per rispondere a domande conoscitive o pratico-didattiche, o ancora per trarne indicazioni di rotta rispetto alle politiche educative. La *Guida alla lettura* che accompagna il Rapporto internazionale svolge, appunto, questo compito. Ma è forse possibile offrire, in premessa, alcune coordinate molto generali che orientino l'approccio alla complessità dei dati. Tenterò di fare ciò attraverso due brevi considerazioni.

La prima riguarda una questione metodologica di fondo: che tipo di strumento è l'indagine TALIS e che cosa possiamo apprendere da essa? In breve, la rilevanza di TALIS si gioca consapevolmente sul bilanciamento di vantaggi e limiti che caratterizza le grandi *survey* comparative. Come in tutte le imprese di questo genere, lo strumento di rilevazione è costituito da un questionario strutturato. Nel nostro caso, un questionario è stato sottoposto agli insegnanti e uno ai dirigenti degli istituti scolastici coinvolti. Al di là di alcuni dati che potremmo definire “oggettivi”, riguardanti numerosità, età e sesso degli insegnanti, e pochi altri tratti relativi alla loro condizione professionale (per esempio la tipologia contrattuale), l'indagine si basa dunque interamente su atteggiamenti, opinioni e rappresentazioni dichiarate dai soggetti intervistati. Ciò implica almeno tre osservazioni, necessarie onde trarre dai dati le giuste informazioni.

Anzitutto, la ricerca mira a disegnare – da un lato – un profilo degli insegnanti e della loro attività professionale, a partire dalla loro formazione (iniziale e in servizio), passando per le loro convinzioni pedagogiche e le pratiche didattiche, e dall'altro a ricostruire ambienti e condizioni in cui si svolgono i processi d'insegnamento/apprendimento. L'obiettivo ultimo consiste nel cogliere l'influenza di tali caratteristiche degli insegnanti, di ambienti e condizioni delle operazioni educative sull'efficacia dell'insegnamento. Questo nesso causale, tuttavia, non viene stretto all'interno di TALIS. Lo stesso Rapporto internazionale precisa esplicitamente (p. 3) che si tratta qui di “dare voce” agli insegnanti e alla loro esperienza, su temi certamente rilevanti per l'efficacia didattica, ma senza includere variabili che permettano di verificare o misurare direttamente tale efficacia. La metodologia adottata induce, peraltro,

alla cautela anche laddove sarebbe utile l'incrocio sistematico tra i dati TALIS e quelli di PISA, riguardanti appunto gli esiti in termini di apprendimento (pp. 28 ss.). Gli indicatori emergenti dall'analisi statistica non possono, dunque, essere definiti in prima istanza predittori in senso causale di altri fenomeni, che andranno osservati in ulteriori ricerche.

In secondo luogo, la validità di comparazioni così vaste non può mai essere data per scontata. I problemi legati alla costruzione del questionario – per esempio l'elaborazione di un quadro concettuale e la sua operativizzazione in forma adeguata a una rilevazione da compiersi in diverse culture, la comprensione delle domande, e altri ancora – possono essere minimizzati (benché non del tutto eliminati) nella fase iniziale di validazione dello strumento. Alcune questioni di questo genere, specificamente riguardanti l'Italia, sono chiarite puntualmente anche nella *Guida alla lettura*. Tuttavia, più in generale, bisogna osservare che la *survey* non è accompagnata da una ricognizione dei contesti istituzionali, giuridici, e socio-culturali, molto diversi tra loro, che contribuiscono in misura significativa ad attribuire senso alle risposte e a interpretarne la valenza in termini di *policy*.

Infine, anche la pretesa di fornire un'immagine di come le varie *policy* hanno funzionato in concreto – per esempio, di spiegare a quali condizioni un certo modello organizzativo crei uno stile di lavoro positivo ed efficace nelle scuole – richiederebbe che gli ambienti d'insegnamento/apprendimento, con il loro “clima” organizzativo caratteristico, fossero ricostruiti diversamente. Il fatto che tutto sia affidato all'auto-dichiarazione degli insegnanti, e poi che essi non stiano “raccontando” la loro esperienza o descrivendo l'atmosfera e le specifiche situazioni degli istituti scolastici in cui lavorano, bensì rispondendo soltanto a domande chiuse, rappresenta un “doppio muro” metodologico che separa il lettore da un uso più ambizioso del dato di ricerca. Identificare i meccanismi sociali che spiegano il buon esito di una *policy*, di un intervento normativo o di una prassi didattica richiederebbe un approccio più articolato.

Questi limiti non spingono affatto, nel caso specifico, a sottovalutare l'utilità dei risultati che TALIS propone e che sono, al contrario, portatori d'informazioni importanti. Esigono, però, un lettore attento a integrare quelle “scoperte” con altre fonti informative. Alcune “verità” possono ben emergere dalle indagini empiriche; ma queste verità non sono mai il risultato di un solo testo, di una sola fonte, di una sola ricerca. Nel caso di TALIS, più che ricavare modelli esplicativi, occorre dunque – secondo la dichiarazione programmatica espressa nella *Prefazione* del Rapporto internazionale – far emergere il profilo schematico di come gli insegnanti rappresentino se stessi, percepiscano la propria situazione professionale e si relazionino al contesto istituzionale circostante, con le sue richieste e i suoi interventi. Possiamo ricavare una visione sintetica del modo in cui gli insegnanti pensano di essere sostenuti oppure marginalizzati nel loro ruolo da parte della società più ampia, di che cosa costituisca il nocciolo della loro motivazione e della loro idea del lavoro, e apprendere quali siano le pratiche professionali più diffuse. Su tutto questo, TALIS non fornisce una visione approfondita e qualitativamente raffinata. Come ogni *survey* internazionale di ampio respiro, la sua funzione è piuttosto quella di offrire risultati comparabili e ipotesi per ulteriori approfondimenti, costruendo utili “corridoi” che permettono di tradurre tra loro gli esiti di lavori condotti su scala più ridotta e con approcci differenti tra loro. Agganciandosi a queste reti globali di conoscenze, essi possono divenire significativi gli uni per gli altri.

La nostra seconda considerazione riguarda l'immagine che i dati TALIS ci restituiscono degli insegnanti italiani, del loro profilo e della loro condizione professionale. I vari capitoli della *Guida alla lettura* presentano analiticamente i punti chiave e i risultati fondamentali, offrendo un utile itinerario di esplorazione del testo. Rispetto alla complessità esibita non esistono

scorciatoie possibili; occorre invitare a un'attenta lettura. Ma volendo assumersi il rischio di una sintesi estrema, si può dire che alcuni aspetti emergono con forte evidenza:

- a) gli insegnanti italiani si auto-descrivono come un gruppo sociale relativamente integrato e dotato di un'identità forte, che condivide una cultura dell'istruzione e ha un'alta consapevolezza del suo valore;
- b) il senso di auto-efficacia degli insegnanti è, nelle loro dichiarazioni, elevato, nonostante le condizioni penalizzanti in cui essi percepiscono di trovarsi: strutturalmente, a causa della scarsità di risorse per la didattica di cui dispongono (biblioteche, TIC e software relativo, eccetera), e culturalmente a causa dello scarso valore che la società italiana attribuirebbe alla professione docente. Si esprime, insomma, l'idea di un profondo attaccamento alla professione "nonostante tutto" e un certo senso di isolamento sociale;
- c) questa problematicità ha riscontro, per esempio, nello scarso sostegno che essi dichiarano di ottenere grazie a varie forme di valutazione, alla necessità per molti di adattarsi a insegnare materie diverse da quelle per cui hanno preparazione specifica, alla grande assenza di personale amministrativo e specialmente di supporto alla didattica. Quest'ultima carenza soprattutto, potremmo aggiungere, non potrà che nuocere alla personalizzazione dei servizi educativi, la quale promette di essere una strategia fondamentale tanto per la qualità, quanto per l'equità dell'educazione del ventunesimo secolo.
- d) In questo contesto, le pratiche didattiche cosiddette "attive" sono sottoutilizzate dagli insegnanti italiani rispetto alla media TALIS. In alcuni casi – per esempio l'uso delle TIC – la questione va forse ricondotta alle carenze strutturali a cui abbiamo accennato. In altri invece – come il lavoro in piccoli gruppi per la risoluzione di problemi – si tratta probabilmente di un passaggio culturale ancora parzialmente incompiuto, che porti a valorizzare seriamente il lavoro propositivo e in gruppo rispetto alle prestazioni esclusivamente individuali e in situazioni standardizzate.

In conclusione, pur con tutti i limiti metodologici che abbiamo evidenziato, l'indagine TALIS fa emergere un messaggio molto chiaro che gli insegnanti italiani stanno inviando alla società e ai *policy makers*. L'idea si potrebbe riassumere dicendo che l'efficacia delle pratiche didattiche e dell'istruzione in generale nel nostro Paese sia, in ultima istanza, legata a una sorta di "basso continuo", cioè a una cultura della professione docente che si nutre di una sensibilità educativa profondamente radicata nelle strutture della vita quotidiana, matura e si rigenera attraverso l'esperienza e lo scambio informale piuttosto che nelle opportunità (pure presenti) della specializzazione formalizzata e dei percorsi istituzionali, e resiste alla scarsità di risorse e di stima sociale. Quanto questa immagine rifletta la "vera" condizione della professione docente nel nostro Paese rimane, naturalmente, da verificare. Queste percezioni e auto-descrizioni degli insegnanti, tuttavia, non potranno essere ignorate da chiunque intenda comprendere a fondo le dinamiche del sistema educativo italiano – o agire efficacemente su di esse

Avvertenze al lettore da parte degli autori della presente guida

Questa **Guida alla lettura del Rapporto Internazionale OCSE** intende favorire la consultazione del Rapporto OCSE TALIS 2013, pubblicato nel giugno 2014. Non ne costituisce una traduzione, né un'approfondita interpretazione. Piuttosto vuole proporre una prima mappa dei suoi contenuti e fornire alcuni suggerimenti generali per una lettura con occhio "italiano".

Del rapporto si presenta una sintesi con l'aggiunta di alcuni commenti concernenti il contesto italiano, così come emerge dalle analisi dei dati raccolti attraverso questionari somministrati ai docenti e ai dirigenti delle scuole italiane.

Richiamiamo alcuni criteri seguiti nella stesura della Guida:

- In linea generale, è stata rispettata l'impostazione del rapporto ufficiale TALIS, nella struttura e nelle titolazioni di capitoli.
- Ogni capitolo riporta in maniera sintetica il breve sommario/riassunto, gli highlights (punti salienti), la sequenza dei paragrafi e le conclusioni/raccomandazioni riportati in italiano dal rapporto TALIS per quanto riguarda lo scenario internazionale. Tali sintesi e traduzioni sono contraddistinte nel testo da una retinatura grigia.
- Ogni capitolo presenta, inoltre, una sintesi dei contenuti riportati dal rapporto con un particolare focus sull'Italia e su alcune questioni di particolare interesse per il nostro Paese, cui sono state aggiunte note o brevi testi esplicativi per illustrare il contesto di riferimento nazionale per singoli aspetti, come anche brevi indicazioni riepilogative emergenti dall'analisi dei dati italiani. Queste parti, prodotte da uno o due membri del gruppo di redazione affidatario del capitolo, compaiono senza retinatura grigia.
- Ove non specificato le figure sono tratte dal Rapporto TALIS 2013 o elaborate dai dati delle tabelle presentate nel rapporto.
- Per ciò che concerne l'analisi sintetica dei dati italiani, in generale si presenta un confronto voce per voce del dato italiano con la media TALIS, generalmente riportando in dettaglio le componenti delle domande interessate in modo da fornire un'immagine immediata dei contenuti che sono in gioco.
- Quando particolari contenuti o l'andamento stesso dei dati ne suggeriscono l'opportunità, si riportano anche selezioni di dati di altri paesi, o attraverso semplici citazioni d'indici contenuti nelle tabelle dettagliate del rapporto, oppure con sintetiche tabelle rielaborate in modo da mostrare particolari comparazioni con piccoli gruppi di paesi di particolare interesse per l'Italia.
- Per letture e interpretazioni più approfondite si rimanda al rapporto integrale, che sarà in seguito reso disponibile in traduzione italiana.

Oltre a quanto il lettore potrà desumere dai ragionamenti inclusi nell'Introduzione a questa Guida, si ritiene utile dare un'ulteriore avvertenza.

Nel valutare i dati TALIS il lettore deve in ogni caso tenere presente alcuni aspetti di fondo.

I dati tracciano un quadro delle tendenze medie dei Paesi che hanno partecipato all'indagine, rispetto alle quali i singoli Paesi presentano deviazioni di entità più o meno rilevante. In alcuni casi queste sono il riflesso delle specificità nazionali che ciascun Paese tiene a mantenere, in altri, possono essere invece segnali importanti di aree in cui i sistemi educativi nazionali registrano delle criticità. Ciò vale per l'Italia come per gli altri Paesi. Nelle pagine che seguono sono presentati i risultati nazionali ponendo in evidenza le distanze del nostro Paese dal quadro internazionale, soprattutto laddove possono costituire motivo di riflessione.

Occorre segnalare che il confronto tra i Paesi TALIS non sempre è di facile interpretazione. L'aggregato "Paesi TALIS" è composto non solo dalla maggioranza dei "Paesi storici" dell'area OCSE ma anche da Paesi che non ne fanno parte (Singapore, Emirati Arabi, Brasile) e da Paesi transitati ai sistemi democratici e a economie di mercato solo recentemente. Per questo motivo le tendenze espresse dalla "Media TALIS" sono da considerare con attenzione, tenendo presente che si tratta di valori di sintesi influenzati anche da dati di Paesi coi quali per storia e situazione socioeconomica tradizionalmente non siamo soliti confrontarci.

Capitolo 1 Introduzione all'indagine TALIS 2013¹

1.1 - L'indagine TALIS 2013

TALIS 2013 è un'indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento promossa dall'OCSE e realizzata con la collaborazione dei Paesi partecipanti, della Commissione Europea e di un consorzio di ricerca internazionale formato da: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA; con sede nei Paesi Bassi); *IEA Data Processing and Research Center* (IEA DPC; con sede in Germania) e *Statistics Canada*.

L'indagine, su vasta scala, si prefigge di conoscere le condizioni di lavoro degli insegnanti e l'ambiente di apprendimento nelle scuole allo scopo di fornire informazioni valide, tempestive e comparabili ai Paesi che vogliono rivedere le loro politiche per lo sviluppo di una professione insegnante di elevata qualità. I docenti ed i dirigenti scolastici hanno l'opportunità di contribuire, con la loro partecipazione, allo sviluppo di tali politiche.

In particolare, TALIS 2013 indaga su alcune aree individuate di interesse quali: la valutazione ed il feedback sul lavoro degli insegnanti; a quale livello sono soddisfatte le esigenze di sviluppo professionale; le opinioni e le pratiche didattiche che gli insegnanti adottano nelle loro classi. Inoltre, riconoscendo l'effetto della leadership sulle condizioni di insegnamento e apprendimento, si esamina anche il ruolo del dirigente scolastico ed il supporto dato agli insegnanti. Infine, si analizza come alcuni di questi fattori possano influire sugli insegnanti, in particolare sul loro senso di auto-efficacia e di soddisfazione per il proprio lavoro.

Si tratta della seconda edizione di TALIS, la prima indagine risale al 2008 ed oggetto dell'indagine erano stati i docenti ed i dirigenti scolastici delle scuole secondarie inferiori (corrispondente al livello ISCED 2 dell'*International Standard Classification of Education* [ISCED 1997], che identifica tra i Paesi i livelli di istruzione confrontabili) di 24 Paesi. I risultati di quell'indagine sono stati oggetto delle seguenti pubblicazioni: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (2009), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008* e *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*.

L'indagine TALIS 2013 ha coinvolto 34 Paesi) e, pur mantenendo il focus sul livello ISCED 2, ha previsto la possibilità di scegliere una o più opzioni tra le seguenti: livello ISCED 1 (scuola primaria), livello ISCED 3 (scuola secondaria superiore), TALIS-PISA link ovvero condurre l'indagine presso le stesse scuole che hanno partecipato all'indagine PISA 2012 (*Programme for International Student Assessment*).

La Tabella 1-1e la Tabella 1-2 riportano una lista completa dei Paesi partecipanti per ciascuna delle opzioni possibili. L'Italia ha scelto di estendere l'indagine al livello ISCED 3.

¹ Estratto dal capitolo 1 "Overview of Talis" del Rapporto "TALIS 2013 Results An International Perspective on Teaching and Learning"

Tabella 1-1 – Paesi partecipanti a TALIS 2013

ISCED 2 – Istruzione secondaria inferiore			
Paesi OCSE			Entità sub-nazionali
Alberta (Canada)	Flanders (Belgium) ^{*2}	Netherlands*	Abu Dhabi (United Arab Emirates)
Australia*	France	Norway*	Brazil*
Chile	Iceland*	Poland*	Bulgaria*
Czech Republic*	Israel ¹	Portugal*	Croatia
Denmark*	Italy*	Slovak Republic*	Cyprus ¹
England (United Kingdom)	Japan ¹	Spain*	Latvia
Estonia*	Korea ^{*1}	Sweden	Malaysia ^{*1}
Finland	Mexico*	United States ¹	Romania
			Serbia ¹
			Singapore ¹

* Paesi e economie che hanno anche partecipato a TALIS nel 2008

Tabella 1-2 - Paesi partecipanti alle opzioni di TALIS2013

ISCED 1-Istruzione primaria	ISCED 3 – Istruzione secondaria superiore	Collegamento PISA-TALIS
Denmark	Abu Dhabi (United Arab Emirates)	Australia
Finland	Australia	Finland
Flanders (Belgium)	Denmark	Latvia
Mexico	Finland	Mexico
Norway	Iceland	Portugal
Poland	Italy	Romania
	Mexico ¹	Singapore
	Norway	Spain
	Poland	
	Singapore ¹	

1.2 - Obiettivi di TALIS 2013

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

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

² Si veda l'Allegato A del Rapporto Internazionale per le note sull'interpretazione dei dati di questi Paesi.

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

1.3 - La popolazione oggetto dell'indagine

Le linee guida internazionali e gli altri parametri operativi adottati per l'indagine principale di TALIS (ISCED 2) sono indicate nel Box 1.1

Box 1.1 Il disegno dell'indagine TALIS 2013

Popolazione internazionale di riferimento: i docenti di scuola secondaria inferiore ed i dirigenti scolastici delle scuole in cui insegnano.

Dimensione del campione: 200 scuole per ciascun Paese; 20 insegnanti ed 1 dirigente scolastico per ciascuna scuola.

Campione: per ciascun Paese, estrazione di un campione rappresentativo di scuole e degli insegnanti che lavorano all'interno di queste.

Tassi di partecipazione richiesti : per ciascun Paese il 75% delle scuole selezionate ed il 75% di tutti i docenti del campione. Una scuola è classificata "rispondente" se almeno il 50% dei suoi docenti campionati hanno risposto.

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

Modalità della raccolta dati: i questionari potevano essere compilati su carta oppure on line. L'Italia ha scelto la sola modalità on line.

Periodo dell'indagine: Settembre-Dicembre 2012 per i Paesi dell'Emisfero Sud; Febbraio-Giugno 2013 per i Paesi dell'Emisfero Nord (In Italia l'indagine presso le scuole è stata condotta dal 1° marzo al 15 maggio 2013).

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

TALIS 2013 adotta la definizione di insegnante utilizzata per la raccolta dei dati INES (International Indicators of Educational Systems) secondo la quale: “insegnante è colui/colei la cui attività prevalente nella scuola è quella di istruire gli studenti. L'istruzione può essere fornita mediante lezione ad un'intera classe, a piccoli gruppi di studenti o a singoli individui.” (OECD, 2004). Sono inclusi anche i docenti che lavorano in più di una scuola. Non rientrano nella definizione le seguenti categorie:

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

Dalla popolazione di riferimento degli insegnanti sono stati esclusi anche i supplenti temporanei, i docenti che insegnano esclusivamente agli adulti ed i docenti assenti per un lungo periodo (per es. i docenti in anno sabbatico, in maternità o in aspettativa).

Infine, a differenza di TALIS 2008, in TALIS 2013 sono stati inclusi nella popolazione di riferimento gli insegnanti di sostegno.

1.4 - La scelta dei temi per TALIS 2013

La scelta dei temi da inserire in TALIS 2013 è stato il risultato di una valutazione delle priorità fatta dai Paesi partecipanti che ha portato in parte a mantenere alcune tematiche già affrontate in TALIS 2008 e in parte ad aggiungere nuove domande e nuovi indicatori. I Paesi partecipanti hanno scelto i seguenti temi per TALIS 2013:

- Leadership nella scuola, compresi i nuovi indicatori sulla leadership distribuita/condivisa.
- Formazione degli insegnanti, compreso lo sviluppo professionale e nuovi indicatori sulla formazione iniziale degli insegnanti.
- Valutazione degli insegnanti e feedback agli stessi.
- Le convinzioni pedagogiche degli insegnanti, i loro atteggiamenti e le pratiche didattiche, tra cui nuovi indicatori sulle pratiche di valutazione degli studenti.
- La percezione degli insegnanti in relazione alla loro auto-efficacia, soddisfazione sul lavoro e clima a scuola e in classe.

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

Il quadro concettuale di riferimento, presentato in *Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework* (OECD, 2013), riguarda le condizioni di insegnamento e di apprendimento che si possono ritenere efficaci. Secondo l'OCSE, per efficacia si intende la misura in cui gli obiettivi dichiarati di una determinata attività siano soddisfatti (OECD, 2007). Così, il concetto di efficacia è allo stesso tempo ampio e dipendente dal contesto. Nel caso di TALIS, gli ambienti di insegnamento e di apprendimento efficaci sono quelli che contribuiscono all'apprendimento degli studenti. I temi trattati in TALIS 2013, ed i singoli item che li compongono, rappresentano elementi che, secondo il parere dei Paesi partecipanti, possono contribuire all'apprendimento degli studenti.

Tra questi vi sono alcuni elementi per i quali si deve ancora dimostrare la possibile correlazione con i risultati positivi degli studenti. Naturalmente, l'insegnamento e l'apprendimento efficaci possono includere molti altri fattori che non possono essere esaminati attraverso TALIS o attraverso qualsiasi strumento basato su componenti auto-riportati.

Ad un gruppo di esperti (IDEG, *Instrument Development Expert Group*) è stato affidato il compito di tradurre le priorità politiche concordate dai Paesi partecipanti in questionari.

Sono stati predisposti due distinti questionari: uno per i docenti ed uno per i dirigenti scolastici. Un notevole sforzo è stato fatto per raggiungere la validità culturale e linguistica degli strumenti di indagine e rigorosi meccanismi di garanzia della qualità sono stati applicati per la loro traduzione, per il campionamento e per la raccolta dei dati (per maggiori dettagli, *TALIS 2013 Technical Report* [OECD, 2014]).

1.5 - La realizzazione dell'indagine

La realizzazione di TALIS è stato il risultato di una proficua collaborazione tra i Paesi partecipanti e l'OCSE. Molti elementi hanno contribuito al successo dell'indagine: il *Board of Participating Countries*, costituito da rappresentanti di tutti i Paesi che hanno aderito a TALIS, ha fissato gli obiettivi politici per l'indagine e le regole per la raccolta dei dati e la diffusione dei risultati. Un altro partner importante è stata la Commissione Europea che, oltre a supportare i Paesi europei partecipanti all'indagine, ha fornito competenze e ulteriori analisi dei dati TALIS in alcune aree particolari. Inoltre, il confronto periodico con le organizzazioni sindacali degli insegnanti (TUAC, *Trade Union Advisory Committee*) è stato molto utili ai fini della realizzazione dell'indagine e, naturalmente, la collaborazione e partecipazione dei docenti e dei dirigenti scolastici delle scuole selezionate è stata fondamentale per assicurare il buon esito finale di TALIS.

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

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

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

1.6 - L'interpretazione dei risultati

L'interpretazione dei risultati di TALIS deve tenere presente alcune considerazioni preliminari.

I dati raccolti si basano su informazioni auto-riportate dai docenti e dai dirigenti scolastici e rappresentano le opinioni, le percezioni, le convinzioni e le ricostruzioni mentali di specifiche attività da parte degli stessi. Se da un lato ciò rappresenta una ricchezza di dati, perché consente di conoscere come gli insegnanti percepiscono il loro ambiente di lavoro e come le politiche educative esistenti si concretizzano sul campo, dall'altro occorre tenere presente che si tratta di informazioni soggettive e non di dati raccolti oggettivamente. Per lo stesso motivo, le informazioni fornite dai dirigenti scolastici sulle caratteristiche delle loro scuole possono differire dai dati amministrativi disponibili a livello nazionale o locale.

Inoltre, un'indagine trasversale come TALIS non può misurare relazioni di tipo causale, ovvero sulla base dei dati non è possibile stabilire in una relazione quale sia la causa e quale l'effetto. Pertanto, la scelta fatta nelle analisi tra variabili predette (dipendenti) e predittori (indipendenti) è unicamente basata su considerazioni teoriche e quando si parla di "effetti", questi sono intesi in senso statistico. Ovvero, un effetto è un parametro statistico che descrive la relazione lineare tra una variabile predetta (ad es. la soddisfazione per il proprio lavoro) ed una variabile predittiva (ad es. la partecipazione ad attività di sviluppo professionale), considerando anche gli effetti individuali o del contesto scolastico come altre variabili indipendenti. Si tratta, quindi, di effetti statistici netti, ma non implicano alcuna causalità.

Inoltre, la validità cross-culturale dei risultati è un altro aspetto importante dell'analisi, con particolare riferimento alle scale internazionali e agli indici (si veda l'Allegato B del Rapporto Internazionale). Tale tipo di analisi indica la misura in cui le scale possono essere confrontate tra i Paesi e, laddove ci sono limiti di comparabilità, ciò viene indicato nel testo delle scale. I dettagli completi dell'analisi di validità cross-culturale sono forniti in TALIS 2013 Technical Report (OCSE, 2014).

Per i Paesi che hanno partecipato al TALIS-PISA link, occorre precisare che l'intenzione non era quella di misurare gli effetti dell'insegnamento sui risultati degli studenti: né il disegno di PISA né quello di TALIS consentono analisi sull'efficacia degli insegnanti e della didattica. Lo scopo del TALIS-PISA link era quello di utilizzare i dati a livello di scuola forniti da PISA per contestualizzare le risposte degli insegnanti in TALIS. Poiché TALIS non può misurare direttamente l'efficacia della didattica, l'indagine esamina temi che non sono solo priorità politiche per i Paesi partecipanti, ma che la letteratura scientifica di riferimento dimostra essere associati ad un insegnamento di elevata qualità.

1.7 - Organizzazione del rapporto

Il Rapporto presenta le analisi, i risultati e le "raccomandazioni" politiche, o possibili implicazioni di *policy*, che emergono da TALIS 2013. Si vuole raccontare una storia che inizia con i profili dei docenti e dei dirigenti scolastici e prosegue con la descrizione delle condizioni in cui lavorano e dei fattori che influenzano il loro lavoro, allo scopo di fornire un quadro più dettagliato degli ambienti di apprendimento nei vari Paesi.

Il Rapporto è incentrato sugli insegnanti di scuola secondaria inferiore, ma in ogni capitolo sono presenti anche alcuni dati e analisi per indicatori chiave per la scuola primaria e secondaria superiore.

Il Capitolo 2 presenta una descrizione delle caratteristiche della popolazione degli insegnanti di scuola secondaria inferiore e delle scuole in cui lavorano. Restituisce dunque importanti dati di contesto utili per le analisi dei capitoli successivi.

Il Capitolo 3 si focalizza sul ruolo chiave dei dirigenti scolastici nel garantire che gli insegnanti ricevano il sostegno di cui hanno bisogno per essere il più efficaci possibile. Verrà

esaminato il profilo dei dirigenti scolastici nelle scuole di questi insegnanti e il capitolo porrà anche le basi per l'introduzione di fattori chiave che sostengono gli insegnanti nel loro lavoro.

Il Capitolo 4 si occupa dello sviluppo professionale come strumento per migliorare l'insegnamento. Esso studia i dati sulle esperienze di sviluppo professionale degli insegnanti, se hanno ulteriori esigenze di sviluppo professionale e come tali bisogni possono essere soddisfatti.

Il Capitolo 5 esamina l'importanza della valutazione e del feedback ricevuto dagli insegnanti nel corso della loro carriera e l'impatto che questi hanno sulla loro attività didattica.

Il Capitolo 6 si concentra sulla didattica, esplorando le relazioni tra vari fattori e le pratiche dichiarate dagli insegnanti. Ci sono delle connessioni con molti temi trattati nei capitoli precedenti e su come influenzano il modo in cui un insegnante insegna. Sono anche oggetto di analisi le convinzioni manifestate dagli insegnanti circa l'apprendimento degli studenti e l'istruzione.

Il Capitolo 7 ripropone i vari fattori esaminati nei capitoli precedenti e descrive come possono insieme influenzare l'ambiente di insegnamento e di apprendimento. Esso esamina anche gli effetti di questi fattori sui sentimenti di auto-efficacia e sui livelli di soddisfazione per il proprio lavoro che gli insegnanti esprimono.

Capitolo 2 Profilo dei docenti e delle scuole in cui lavorano

2.1 - Abstract

Il capitolo 2 del rapporto TALIS è centrato sull'analisi delle principali caratteristiche che contraddistinguono gli insegnanti di scuola secondaria inferiore nei Paesi partecipanti all'indagine e le scuole in cui lavorano. E' tracciato un profilo dei docenti in servizio su aspetti anagrafici (genere ed età) e su aspetti concernenti il loro status professionale: l'anzianità di servizio, la tipologia contrattuale (tempo pieno/tempo parziale; tempo indeterminato/tempo determinato), gli studi formali svolti e la formazione iniziale ricevuta. E' poi esaminato il contesto scolastico in cui i docenti si trovano ad insegnare: la dimensione delle scuole, l'ambito territoriale in cui operano, le risorse disponibili, il clima e il livello di autonomia di ciascun istituto

Inoltre, nel capitolo si fanno alcune prime considerazioni su alcuni aspetti relativi all'equità nei sistemi di istruzione esaminando la distribuzione dei docenti nei vari contesti e si fornisce anche una prima base per le analisi condotte nei successivi capitoli di questo volume.

2.2 - Highlights

Sintetizzando i risultati in un'ottica internazionale, l'OCSE evidenzia le seguenti tendenze di fondo a livello mondiale:

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

2.3 - Le principali implicazioni di policy secondo il rapporto TALIS

Data la varietà di situazioni emerse, il rapporto propone un metodo di lettura dei risultati: ciascun paese, può individuare le sfide e le opportunità di riforma là dove essi registrino le distanze più ampie dalla situazione di riferimento rappresentata convenzionalmente dalla media dei Paesi TALIS.

Le **caratteristiche anagrafiche** del corpo docente mettono in luce che i paesi devono affrontare sfide diverse. E' portata ad esempio la situazione di due Paesi: da un lato Singapore e dall'altro proprio l'Italia.

I due paesi sono emblematici di due situazioni estreme: il primo - Singapore - con un corpo docente giovane e con scarsa esperienza consolidata, il secondo - l'Italia - con personale docente esperto ma piuttosto anziano.

Se un paese ha un corpo docente giovane, come è il caso di Singapore, la formazione iniziale degli insegnanti avrà una maggiore influenza sulle pratiche in classe.

D'altra parte, popolazioni di insegnanti mediamente anziane richiedono che lo sviluppo professionale degli insegnanti sia finalizzato all'adattamento alle mutevoli esigenze delle nuove generazioni.

I dati evidenziano che un certo numero di paesi ha difficoltà nel coniugare l'offerta di insegnanti alle specifiche esigenze delle scuole. In particolare si nota che non vi è una ripartizione equa dei docenti con maggiore esperienza didattica nelle scuole dove la composizione degli studenti è caratterizzata da una forte presenza di alunni con difficoltà d'apprendimento.

In altri paesi lo squilibrio prende la forma di un *mismatch* tra la preparazione disciplinare e la materia insegnata. In questi paesi ci sono percentuali significative di docenti che insegnano materie per le quali non hanno avuto alcuna istruzione formale o formazione professionale specifica, mentre altrettanto importanti quote di insegnanti non insegnano materie per le quali hanno ricevuto specifica formazione.

In entrambi i casi, è certamente utile considerare le ragioni del divario, incoraggiando politiche che favoriscano una più equa distribuzione degli insegnanti, attraverso meccanismi di incentivi volti ad attirare gli insegnanti esperti o con specifica preparazione disciplinare là dove si registrano gli squilibri rilevati.

Per quel che riguarda l'autonomia scolastica, i dati TALIS identificano i paesi in cui le scuole hanno meno autonomia. Secondo TALIS ciò non vuol dire che sia sempre necessaria maggiore autonomia in quei settori, soprattutto se i singoli attori del sistema non sono abilitati ad assumere adeguate responsabilità.

2.4 -

2.5 - Il profilo medio degli insegnanti e delle scuole

Nei Paesi TALIS i dati delineano un “identikit” degli insegnanti di scuola secondaria inferiore e delle scuole in cui lavorano che si può sintetizzare nei seguenti termini (Tabella 2.1.e 2.2):

L'*insegnante “tipo”* presenta le seguenti caratteristiche:

- è donna;
- ha 43 anni;
- possiede una formazione universitaria;
- ha ricevuto una formazione iniziale finalizzata all’insegnamento;
- ha mediamente 16 anni di esperienza come insegnante;
- è impiegata/o prevalentemente a tempo pieno con contratto a tempo indeterminato.

Il *contesto scolastico “tipico”* in cui gli insegnanti lavorano:

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

Il quadro a livello nazionale si allinea in generale con quello internazionale, ma in alcuni casi presenta evidenti distanze.

Tabella 2-1 Caratteristiche degli insegnanti di scuola secondaria inferiore

		Paesi TALIS	Italia
Caratteristiche anagrafiche Tab. 2.1	Genere	68,1 % donne	78,5% donne
	Età media	43 anni	49 anni
Formazione iniziale Tab. 2.2	Docenti con livello d’istruzione terziaria superiore o qualifica di ricerca avanzata	98,0%	96,4%
Tab. 2.3 Tab. 2.4	Partecipazione a programmi di formazione specifica all’insegnamento	89,8%	79,1%
Esperienza professionale Tab. 2.5	Anni d’insegnamento (in media)	16 anni	20 anni
Tipologia contrattuale Tab. 2.8	Docenti con contratto a tempo pieno	82,4%	89,1%
	Docenti con contratto a tempo indeterminato	82,5%	81,5%

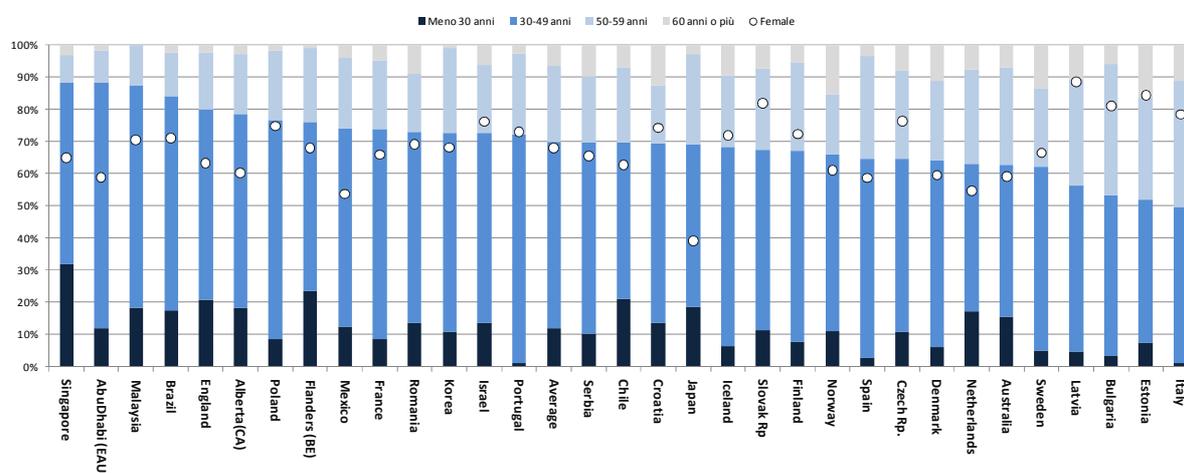
Genere, età

La femminilizzazione del corpo insegnante italiano è decisamente più accentuata rispetto alla media internazionale (uguale al 68%). Infatti, con il 78,5% di donne insegnanti l’Italia si colloca al quinto posto nella graduatoria complessiva del tasso di femminilizzazione. Se poi si considerano solo i Paesi più industrializzati, il corpo docente italiano è quello più femminilizzato.

Nell'ambito dei 33 Paesi TALIS, l'Italia detiene il primato della classe insegnante più anziana. L'età media degli insegnanti italiani è di circa 49 anni: 6 anni in più dei loro colleghi nei Paesi TALIS. Ad ulteriore conferma del dato medio si osserva che nel nostro Paese gli insegnanti "over 50" sono più della metà del totale (50,3%) mentre gli "under 30" sono una rarità: appena l'1%. Tra i Paesi TALIS i numeri sono assai diversi: la quota degli insegnanti ultra 50enni è pari al 30% e quella sotto i 30 anni è il 12% (Figura 2.1)

L'invecchiamento della categoria degli insegnanti è un fenomeno in crescita, ampiamente noto, seguito con preoccupata attenzione in diversi Paesi. Una situazione di squilibrio dei docenti verso le classi di età più anziane implica da una parte che una proporzione rilevante dei docenti in servizio lavora nella poco stimolante prospettiva della pensione e dall'altra che, a seconda delle situazioni nazionali, possano determinarsi problemi di copertura del personale che si ritira con altro personale motivato e qualificato.

Figura 2.1 Distribuzione degli insegnanti per genere ed età



I paesi sono elencati in ordine decrescente in base alla percentuale di insegnanti di meno di 49 anni
Fonte: OECD TALIS 2013 Database, Tab. 2.1.

Anni di esperienza

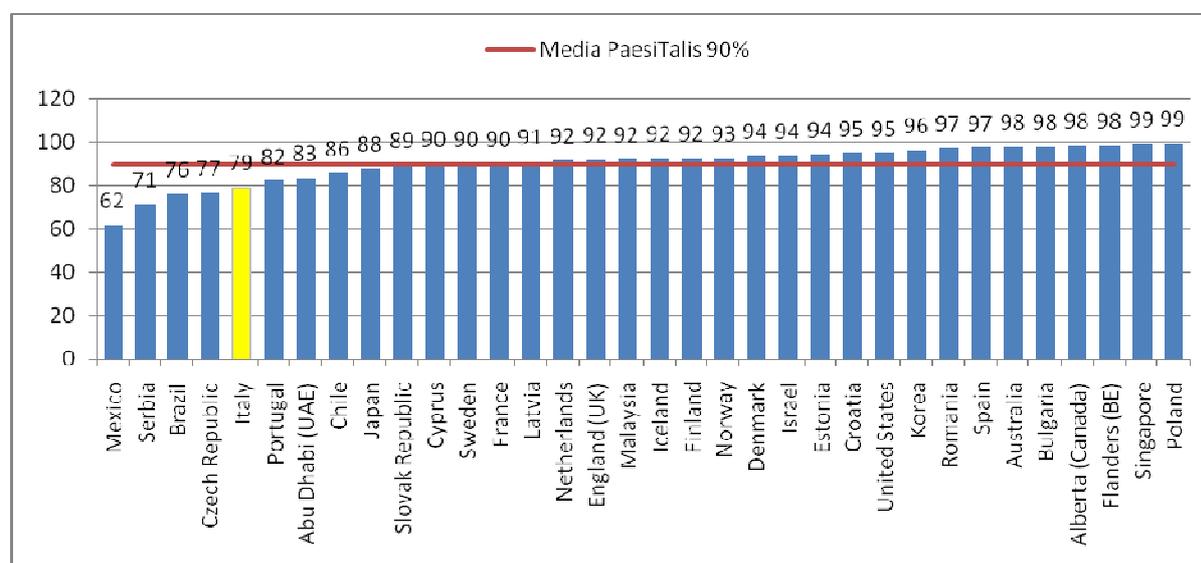
Alla maggiore anzianità media dei nostri insegnanti fa da contrappeso un maggior patrimonio di esperienza professionale. Gli insegnanti italiani hanno in media 20 anni di esperienza di insegnamento. In particolare, l'Italia, è tra i paesi nei quali è maggiore la quota di insegnanti che lavorano da oltre 20 anni, pari al 46%, laddove a livello medio la percentuale si attesta al 33%.

La formazione iniziale: livello d'istruzione e formazione professionalizzante³

L'indagine TALIS esamina la formazione iniziale ricevuta dai docenti considerando due componenti: l'istruzione formale conseguita e la formazione specifica all'insegnamento.

In linea con gli altri Paesi, la maggior parte dei docenti italiani ha portato a termine studi di livello universitario o accademico (96,4% Italia, 97,6% Paesi TALIS). Distante dalla media internazionale, invece, è il dato che si riferisce alla formazione specifica finalizzata all'insegnamento. In Italia, il 79% dei docenti in servizio ha frequentato corsi di formazione specifica contro il 90% nei Paesi TALIS (Figura 2.2). Da notare che la distanza dell'Italia è negativa non solo dalla media TALIS. Nel panorama europeo, infatti, tutti gli altri paesi dell'Unione - esclusa la Repubblica Ceca - registrano valori superiori al nostro.

Figura 2.2 Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato di aver frequentato corsi di formazione iniziale specifica



Fonte: Elaborazioni su OECD TALIS 2013 Database, Tavola 2.3

³ Nel considerare i dati dell'Italia sulla formazione iniziale specifica per l'insegnamento, è opportuno ricordare le innovazioni apportate dal DM 249/2010, concernente la definizione di una nuova disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti di tutti i livelli di istruzione.³ Il decreto prevede che gli aspiranti all'insegnamento nelle secondarie debbano conseguire una laurea magistrale nell'ambito di specifici corsi di laurea per futuri insegnanti e successivamente svolgere un tirocinio formativo di durata annuale (TFA - Tirocinio Formativo Attivo), superandone l'esame. Al momento, l'istituzione delle nuove lauree magistrali non è ancora avvenuta, mentre il TFA è stato attivato nell'a.a. 2012-2013, sostituendo di fatto le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nelle scuole Secondarie (SSIS), soppresse nell' a.a. 2008-2009.

Tenendo presente che il questionario TALIS è stato somministrato nel periodo di marzo-aprile 2013, è evidente che i dati rilevati non si prestano a essere commentati con riferimento alle norme in vigore, bensì fotografano la situazione in Italia appena prima della loro applicazione. Una situazione che, data la relativa anzianità dei nostri docenti, è caratterizzata dalla presenza sia di docenti che hanno avuto accesso all'insegnamento con norme valide in un lontano passato sia di docenti che hanno seguito percorsi di formazione iniziale stabiliti da norme più recenti, benché adesso superate.

Figura 2.3 Quesiti n.12 e 13 del questionario TALIS

12. Nei corsi formali di studio o formazione che ha seguito sono state trattate le seguenti tematiche?

Barrare una casella per ciascun rigo.

	Sì, per tutte le discipline che insegno	Sì, per alcune delle discipline che insegno	No
a) Contenuti della/e disciplina/e insegnata/e	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Didattica della/e disciplina/e insegnata/e	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Insegnamento in classe (tirocinio) nella/e disciplina/e insegnata/e	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

13. Nella sua attività d’insegnamento, in che misura si ritiene preparato/a nelle aree tematiche qui sotto riportate?

Barrare una casella per ciascun rigo.

	Per niente preparato/a	Moderatamente preparato/a	Ben preparato/a	Molto ben preparato/a
a) Contenuti della/e disciplina/e insegnata/e	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Didattica della/e disciplina/e insegnata/e	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Insegnamento in classe nella/e disciplina/e insegnata/e	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Entrando nel merito delle competenze proprie dell’attività didattica, il questionario TALIS ha chiesto ai docenti di indicare: **1.)** in che misura la formazione iniziale ricevuta ha trattato i contenuti (item *a* quesito 12) e la pedagogia generale della/e materia/e insegnata (item *b*, quesito 12) e se ha offerto opportunità di pratica didattica in classe (item *c* quesito 12; **2.)** in che misura si ritengono oggi preparati in queste aree di competenza nello svolgimento dell’attività in classe (Figura 2.3)

Rispetto agli altri paesi, la formazione iniziale nel nostro Paese risulta carente soprattutto nella pratica d’insegnamento. Solo il 36% dei nostri docenti dichiara di avere svolto esperienze di tirocinio in classe per tutte le materie insegnate e il 12% per alcune delle materie mentre a livello medio internazionale le percentuali sono rispettivamente del 67% e del 22%.

I nostri docenti si ritengono in ogni caso *bene* o *molto bene preparati all’insegnamento*, in tutte e tre le aree di competenza sopra indicate . Il 96% si sente *ben preparato/molto ben preparato* nei contenuti della/e materia/e che insegna (92% Paesi TALIS) e il 90% nella didattica (88% Paesi TALIS); infine il 91% si sente ben preparato nelle pratiche d’insegnamento in classe (89% Paesi TALIS; Tabella 2.2).

Così considerati, i dati non evidenziano una relazione precisa tra la formazione iniziale dei docenti e la percezione positiva che hanno della propria preparazione. Bisogna tener presente, ad esempio, che gli intervistati sono docenti in servizio ormai da anni e dunque, la sensazione della propria preparazione è anche legata al “capitale professionale” acquisito nel corso degli anni. Per verificare l’esistenza o meno di una relazione, TALIS ha eseguito l’analisi di regressione mettendo in rapporto le percezioni degli insegnanti e gli specifici elementi inclusi nella formazione iniziale, assunti come predittori.

Tabella 2-2 Formazione iniziale degli insegnanti

		Paesi TALIS	Italia
Aree tematiche trattate nei corsi di studio/formazione			
Percentuale d'insegnanti per aree tematiche trattate nei corsi di formazione - istruzione formale Tab. 2.3	Contenuti delle materie insegnate		
	-per tutte le materie insegnate	72%	69%
	-per alcune delle materie insegnate	23%	22%
	Pedagogia delle materie insegnate		
	-per tutte le materie insegnate	70%	66%
	-per alcune delle materie insegnate	23%	22%
	Pratica didattica delle materie insegnate		
	-per tutte le materie insegnate	67%	36%
	-per alcune delle materie insegnate	22%	12%
Percezione degli insegnanti della propria preparazione			
Percentuale d'insegnanti per livello di preparazione percepito nelle diverse aree di competenza d'insegnamento Tab. 2.4	Docenti che si ritengono " <i>bene o molto ben preparati</i> " nell'insegnamento della propria disciplina in merito a:		
	-Contenuti delle materie insegnate	92%	96%
	-Pedagogia delle materie insegnate	88%	90%
	-Pratica didattica delle materie insegnate	88%	91%

I risultati della regressione mostrano che, *a parità di altre condizioni*⁴, gli insegnanti che hanno fruito di formazione sulle specifiche competenze dell'attività didattica si sentono meglio preparati rispetto ai colleghi. Le stime per l'Italia suggeriscono che i docenti con una formazione iniziale nella didattica delle materie insegnate hanno una probabilità quattro volte maggiore di sentirsi ben preparati in questa competenza rispetto a quelli senza formazione iniziale nella didattica. In misura più contenuta l'effetto si riscontra anche tra gli insegnanti che in fase di formazione iniziale hanno svolto esperienze di tirocinio in classe. La probabilità che si sentano ben preparati nella pratica d'insegnamento in classe è quasi due volte maggiore rispetto a chi non ha potuto effettuare le stesse esperienze.

Status occupazionale

Anche in Italia, insegnare è un'attività che offre alla maggioranza dei docenti garanzie di stabilità e sicurezza lavorativa. L'82% dei nostri docenti può fare affidamento su un contratto di lavoro a tempo indeterminato, percentuale non distante dalla media dei paesi TALIS pari all'83% (le punte massime sono in Malesia (99,8%), in Francia (95,8%) e in Danimarca (95,7%); - Figura 2.4).

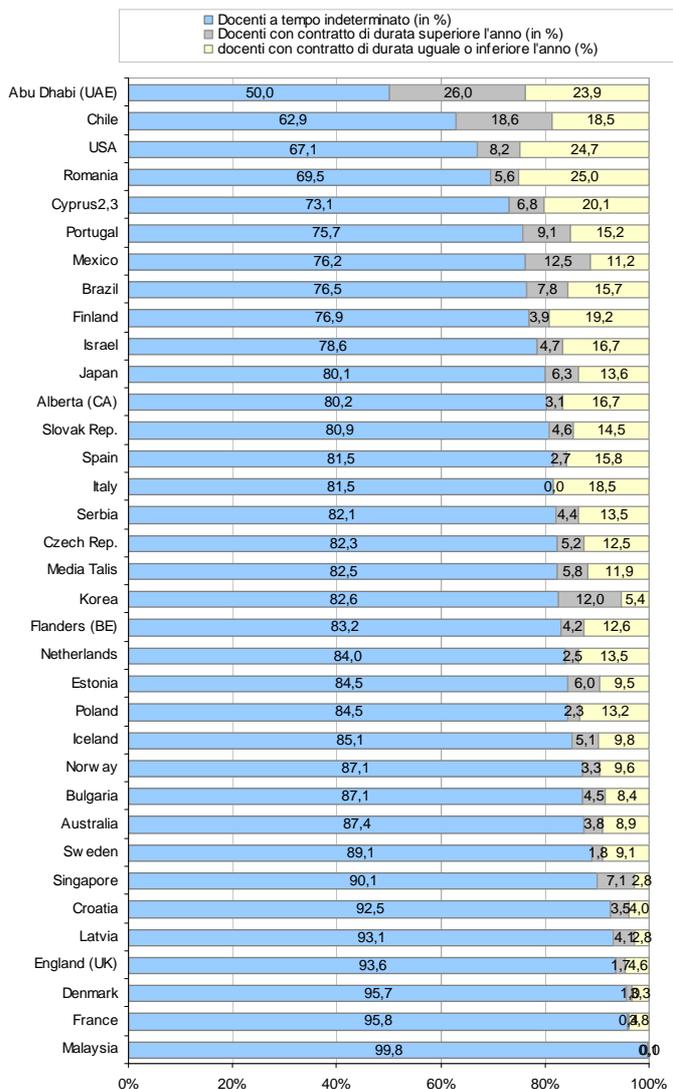
Stabilità e sicurezza contrattuali non sono ugualmente diffuse nei paesi. Forme di flessibilità sono adottate attraverso l'utilizzo di rapporti d'impiego a termine e a tempo parziale. In media il 17% dei docenti TALIS ha un contratto a tempo determinato, applicato con frequenza negli Emirati Arabi (Abu Dhabi 50%), in Cile (37%) e in Romania (30%).

A livello internazionale TALIS distingue, nell'ambito dei contratti a termine due tipologie contrattuali: la prima comprende i contratti che hanno durata superiore l'anno, la seconda i

⁴ Nell'analisi di regressione è tenuto sotto controllo l'effetto di alcune variabili quali il genere degli insegnanti, gli anni di insegnamento, il livello d'istruzione e la materia insegnata.

contratti di durata annuale o inferiore. In Italia è prevista solo quest'ultima tipologia, di conseguenza la proporzione di docenti con rapporto di lavoro precario, pari al 18,5%, è tra le più elevate (media TALIS 11,6%). In Italia, quindi, un considerevole numero di docenti (quasi 1 su 5), si trova a insegnare sulla base di un rapporto di lavoro fragile, che certamente li fa sentire meno sicuri e può influenzare la loro soddisfazione lavorativa e il modo in cui insegnano.

Figura 2.4 Status contrattuale dei docenti (*)



(*) I paesi sono riportati in ordine crescente rispetto alla percentuale di docenti con contratto di lavoro a tempo indeterminato

In media nei paesi TALIS l'82% dei docenti ha un rapporto di lavoro a tempo pieno, in Italia l'89%. Tanto nei paesi TALIS quanto in Italia, sembrerebbe che lavorare a tempo parziale sia per metà una scelta e per l'altra metà una necessità. Infatti, nell'ambito del 18% di docenti che in media lavora a tempo parziale, oltre la metà (il 52%) dichiara che si tratta di una scelta individuale e la quota rimanente dichiara di non aver avuto la possibilità di lavorare a tempo pieno. Proporzioni simili ma invertite si ritrovano anche tra i docenti italiani, pari rispettivamente a 49% e 51%.

La distribuzione degli insegnanti nelle “challenging schools”

Questa analisi mira a verificare se nei paesi la distribuzione degli insegnanti nelle scuole tenga conto delle competenze professionali necessarie lì dove la composizione degli studenti è caratterizzata da una forte presenza di alunni con difficoltà d'apprendimento a causa di uno svantaggio linguistico, o perché disabili o comunque portatori di bisogni educativi speciali, o perché, infine, appartenenti a famiglie socio-economicamente svantaggiate. Nel rapporto TALIS queste scuole sono definite “*challenging schools*”, espressione che racchiude il doppio significato di impegno e sfida necessari ad affrontare la loro problematicità.

In termini operativi, sono considerate “*challenging schools*” le scuole composte da: (1) oltre il 10 % degli studenti con lingua nativa diversa dalla lingua di insegnamento; (2) più del 10% degli studenti con esigenze educative speciali; (3) più del 30 % degli studenti appartenenti a famiglie svantaggiate da un punto di vista socio-economico. I dati sulla numerosità di queste scuole e dei corrispondenti insegnanti sono ricavati dal questionario dei dirigenti scolastici, ai quali è stato chiesto di stimare la proporzione della popolazione studentesca delle loro scuole con le suddette caratteristiche.

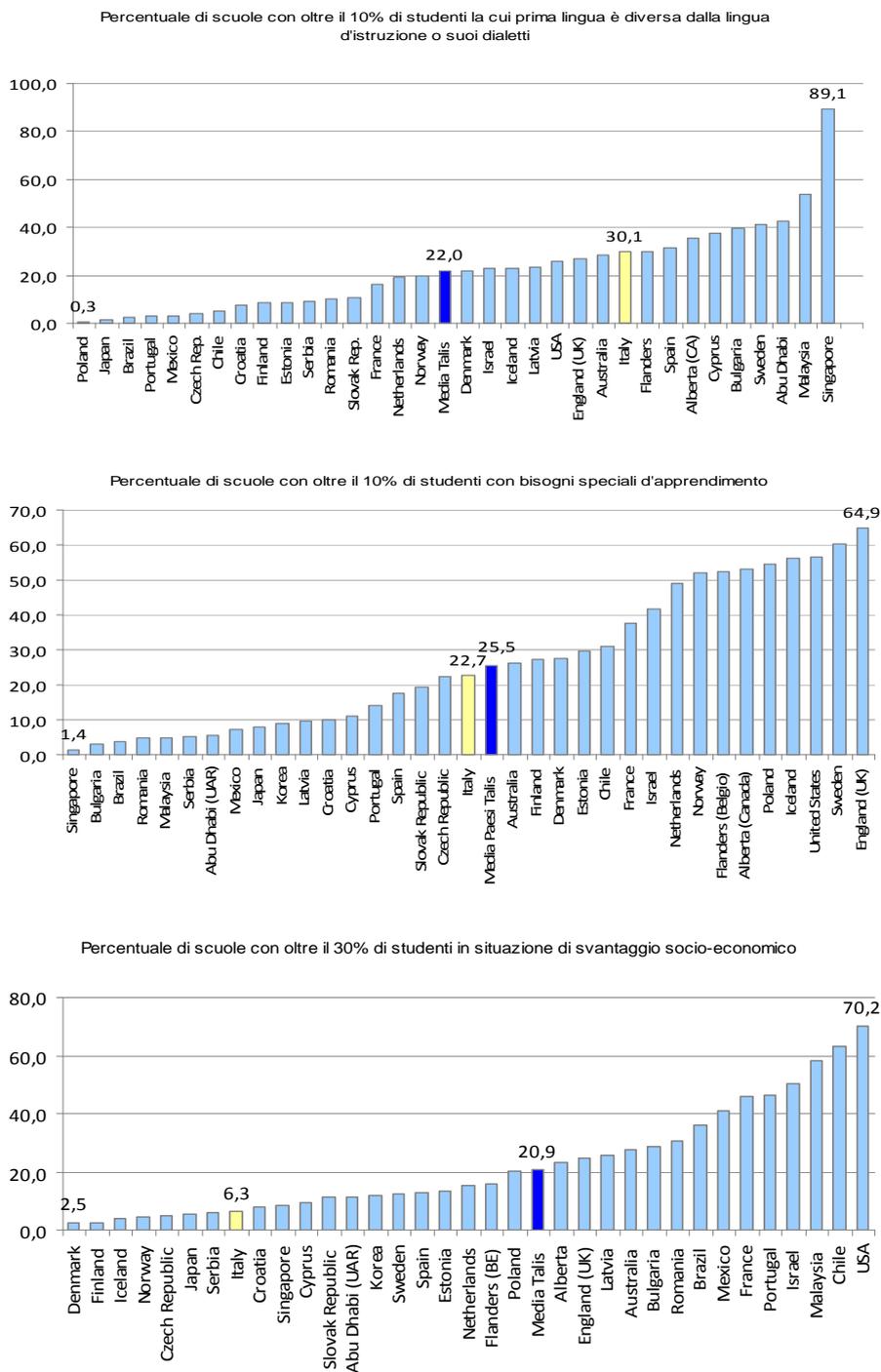
Dalle risposte fornite dai dirigenti scolastici emerge un'ampia variabilità dei paesi quanto alla diffusione delle *challenging schools*. Ad es. a Singapore l'89% delle scuole ha più del 10% di studenti con lingua nativa diversa dalla lingua d'insegnamento, mentre in Korea e Polonia non vi sono scuole con questi livelli di studenti stranieri. D'altra parte, sempre a Singapore solo in pochissime scuole (1,4%) la percentuale di studenti con bisogni educativi speciali supera il 10% mentre il problema è presente nel 65 % delle scuole inglesi. La percentuale di scuole con elevata incidenza di studenti di famiglie svantaggiate è una piccola quota, del 2,5% in Danimarca per salire a circa il 70% negli USA (Figura 2.5).

E' senza dubbio una variabilità riconducibile a fattori storici e sociali di ogni singola nazione, per cui ciò che è percepito e affrontato come situazione di disagio o difficoltà in un paese (per es. problemi linguistici nei paesi a forte e antica immigrazione) può non esserlo, o esserlo in misura minore, in altri.

Quale che sia la diffusione di queste scuole nei singoli paesi non si può negare che pongono esigenze di maggiori supporti rispetto alle altre scuole e che, in un'ottica di equità, gli studenti che le frequentano dovrebbero beneficiare dell'insegnamento di docenti qualificati e con maggiore esperienza.

Per valutare in che misura questo accade, nelle *challenging schools* viene calcolata la proporzione di docenti con più anni d'insegnamento (oltre 5 anni) ponendola a confronto con quella delle altre scuole. Una differenza tra i due valori a favore delle *challenging schools* è indice del maggior supporto di risorse professionali fornito a queste scuole.

Figura 2.5 Scuole caratterizzate da contesto sociale impegnativo



L'analisi prospetta per l'Italia risultati in linea con la media dei paesi TALIS che indicano una distribuzione nelle scuole dei docenti con maggiore/minore esperienza relativamente equilibrata.

In generale, data la maggiore anzianità dei nostri insegnanti, i docenti con minore esperienza costituiscono una quota assai contenuta sul totale, circa il 9%, mentre in media nei paesi TALIS la percentuale è quasi doppia (18%). In termini complementari i docenti più esperti rappresentano una proporzione consistente pari al 91% contro l'82% nei paesi TALIS. Su

questo quadro di fondo si osserva che nelle scuole con una maggiore presenza di studenti con bisogni educativi speciali (superiore al 10%), la quota di insegnanti “più esperti” che vi lavora è il 92 % mentre nelle scuole con un numero inferiore di questi studenti è il 91%. In Italia, quindi, in misura sia pure lieve, una quota maggiore di insegnanti più esperti insegna nelle scuole dove c’è più bisogno delle loro abilità e conoscenze.

Tabella 2-3 Distribuzione degli insegnanti nei contesti scolastici “impegnativi/difficili

		Paesi TALIS	Italia
Docenti che lavorano in scuole con <i>più del 10% o il 10% o meno</i> di studenti la cui prima lingua è differente da quella di istruzione Tab. 2.9	Docenti che lavorano in scuole con <i>più del 10%</i> di studenti la cui prima lingua è differente da quella di istruzione	21%	32%
	Docenti con più di 5 anni d’insegnamento		
	che lavorano in scuole con <i>più del 10%</i> di studenti la cui prima lingua è differente dalla lingua d’istruzione	78%	91%
	che lavorano in scuole con <i>il 10% o meno</i> di studenti la cui prima lingua è differente dalla lingua d’istruzione	83%	92%
Docenti che lavorano in scuole con <i>più del 10% o il 10% o meno</i> di studenti con bisogni educative speciali ^{3,4} Tab. 2.10	Docenti che lavorano in scuole con <i>più del 10%</i> di studenti con bisogni educativi speciali	26%	28%
	Docenti con più di 5 anni d’insegnamento		
	- che lavorano in scuole con <i>più del 10%</i> di studenti con bisogni educativi speciali	81%	92%
	- che lavorano in scuole con <i>il 10% o meno</i> di studenti con bisogni educativi speciali	82%	91%
Docenti che lavorano in scuole con <i>più del 30%</i> di studenti in situazione di svantaggio socio-economico ^{3,4} Tab. 2.11	Docenti che lavorano in scuole con <i>più del 30%</i> di studenti in situazione di svantaggio socio-economico	20%	10%
	Docenti con più di 5 anni d’insegnamento		
	-che lavorano in scuole <i>con più del 30%</i> di studenti in situazione di svantaggio socio-economico	80%	91%
	-che lavorano in scuole <i>con il 30% o meno</i> di studenti in situazione di svantaggio socio-economico	82%	91%

A livello medio internazionale, la situazione s’inverte: l’81% di insegnanti più esperti insegna nelle scuole con più studenti con bisogni educativi speciali, nelle altre scuole (con meno studenti BES) la percentuale è uguale all’82%, cioè, sia pure di poco, superiore.

Le stesse indicazioni, di una comparazione positiva per il nostro paese rispetto alla situazione media dei paesi TALIS, si rilevano anche per quel che riguarda la distribuzione dei docenti più esperti nelle scuole con maggiore diversità linguistica e quelle in cui è elevata (oltre il 30%), la presenza di studenti provenienti da famiglie in situazione di svantaggio socio-economico.

E’ necessario segnalare che anche nel caso dell’insegnamento nelle scuole più/meno impegnative TALIS ha eseguito l’analisi di regressione, al fine di esaminare se l’esperienza lavorativa dell’insegnante può rappresentare un predittore significativo dell’insegnamento in queste scuole.

Tranne poche eccezioni, nella maggior parte dei paesi, i risultati dell'analisi mostrano che non vi è una relazione statisticamente significativa tra gli anni di esperienza di insegnamento e la distribuzione degli insegnanti nelle *challenging schools*.

Anche per l'Italia i risultati appaiono di scarso interesse. La relazione risulta non significativa, nel caso della regressione svolta nel gruppo di scuole con un numero elevato di studenti appartenenti a famiglie svantaggiate, mentre per gli altri due gruppi di *challenging schools*, le relazioni sono deboli, pur se statisticamente significative.

E' questo un "non risultato" che non sorprende, ma anzi va nel senso di rafforzare quanto precedentemente osservato sui limiti di un approccio che utilizzi esclusivamente l'anzianità di servizio come metro esclusivo per valutare il supporto alle scuole con una forte presenza di studenti con difficoltà di apprendimento.

A conclusione dell'analisi, sembra il caso di evidenziare alcuni limiti insiti in questo approccio. Da una parte è assunto che la maggiore anzianità di servizio in sé garantisca maggiori competenze nell'insegnamento a studenti con difficoltà d'apprendimento, cosa tutt'altro che scontata; dall'altro basare il confronto transnazionale sul tema del supporto alle scuole svantaggiate, utilizzando come metro di valutazione l'anzianità di insegnamento dei docenti presenti in queste scuole appare piuttosto riduttivo, se si pensa alla varietà di politiche socio-educative che i paesi mettono in campo per far fronte alla sfida e alla complessità dell'integrazione degli studenti in situazione di difficoltà. L'Italia vanta in proposito una lunga storia di garanzie normative, d'interventi sul campo e progetti rivolti all'*inclusione*, tesi a conseguire l'integrazione il più possibile efficace degli studenti con bisogni speciali o stranieri e a contrastare le spinte all'abbandono degli studi da parte dei giovani che vivono in contesti familiari e socio-economici disagiati.⁵

Corrispondenza tra preparazione disciplinare e materia insegnata

Pur in presenza di un'offerta consistente d'insegnanti, i vari sistemi scolastici nazionali possono accusare un'insufficiente disponibilità di personale specializzato in determinate discipline. Ne consegue che per far fronte alla situazione di carenza, viene utilizzato per l'insegnamento anche personale privo di titolo specifico.

Limitando l'analisi agli insegnamenti di base - materie letterarie, matematica, scienze e lingua straniera - le risposte fornite dai docenti ai quesiti sugli studi effettuati e sulla disciplina insegnata nell'anno d'indagine evidenziano che, in media nei paesi TALIS, l'11% dei docenti che insegna lingua straniera risulta privo della corrispondente formazione iniziale o in servizio. Seguono gli insegnanti di scienze, di cui l'8% non ha ricevuto la corrispondente specifica formazione, gli insegnanti di matematica (7%) e gli insegnanti di materie letterarie (6%) (tavola 2.15). In Italia, la percentuale dei docenti che insegna senza aver ricevuto la corrispondente formazione disciplinare è vicina alla media TALIS solo nel caso delle materie

⁵ Per quel che riguarda le risorse professionali il paese ha investito in una pluralità di figure professionali insegnanti e non in insegnanti. In primis va ricordato l'istituzione dell'insegnante di sostegno, figura dedicata all'integrazione degli studenti con difficoltà certificate e alla realizzazione di interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni, ma anche, in questo campo al ruolo di supporto e di assistenza di base attribuito ai collaboratori scolastici e agli assistenti educativi degli enti locali. A sostegno dell'integrazione degli studenti stranieri va richiamato la presenza nelle scuole di mediatori culturali e linguistici, forniti dalle autorità locali e/o da associazioni e organizzazioni che operano a livello territoriale, per aiutare gli insegnanti e il personale scolastico a comunicare e a scambiare con l'alunno (e la sua famiglia) in una dimensione interculturale del processo educativo.

letterarie, attestandosi intorno al 7%. Negli altri insegnamenti i valori sono tra i più elevati: 20% dei docenti di matematica; 15% di scienze; 14% di lingua straniera.

Tabella 2-4 Preparazione disciplinare degli insegnanti e disciplina insegnata

		Paesi TALIS	Italia
Percentuale di insegnanti in determinate materie e preparazione ricevuta Tab. 2.15	Docenti che insegnano "lettura, scrittura e letteratura nella lingua madre"	29%	36%
	-di cui non hanno ricevuto istruzione formale o formazione, iniziale o in servizio, in "materie letterarie"	6%	7%
	Docenti che insegnano " matematica "	21%	23%
	-di cui non hanno ricevuto istruzione formale o formazione, iniziale o in servizio, in "matematica"	7%	20%
	Docenti che insegnano " scienze "	21%	23%
	-di cui non hanno ricevuto istruzione formale o formazione, iniziale o in servizio, in "scienze"	8%	15%
	Docenti che insegnano " lingua straniera "	19%	19%
	-di cui non hanno ricevuto istruzione formale o formazione, iniziale o in servizio, in "lingua straniera"	11%	14%
Percentuale di insegnanti con preparazione in specifici ambiti disciplinari che non insegnano le materie corrispondenti Tab. 2.16	Docenti che hanno svolto studi o ricevuto formazione per insegnare " lettura, scrittura e letteratura nella lingua madre "	53%	56%
	-di cui attualmente non insegnano "materie letterarie"	39%	54%
	Docenti che hanno svolto studi o ricevuto formazione per insegnare " matematica "	26%	46%
	-di cui attualmente non insegnano "matematica"	36,5	58%
	Docenti che hanno svolto studi o ricevuto formazione per insegnare " scienze "	28%	43%
	-di cui attualmente non insegnano "scienze"	36%	55%
	Docenti che hanno svolto studi o ricevuto formazione per insegnare " lingua straniera "	35%	41%
	-di cui attualmente non insegnano "lingua straniera"	55%	61%

2.6 - Profilo delle scuole secondarie di primo grado in Italia

Gestione delle scuole

Nei Paesi TALIS l'82% dei docenti lavora in scuole pubbliche e circa il 77% insegna in scuole per le quali esiste almeno un'altra alternativa di scelta per gli studenti sullo stesso territorio. In Italia, la percentuale di docenti che lavora in scuole pubbliche arriva al 95% e poco più dei 2/3 (68%) insegna in scuole sul cui territorio circostante è presente almeno un'altra scuola dello stesso tipo.

Tabella 2-5 Caratteristiche delle scuole in cui lavorano gli insegnanti

		Paesi TALIS	Italia
Tipo di scuola in cui lavorano gli insegnanti Tab. 2.17	Docenti che lavorano scuola pubblica	81,8 %	95,5%
	Docenti che lavorano in scuole in competizione con almeno un'altra scuola per attirare gli studenti	77,3%	67,9%
Dimensioni delle scuole e delle classi. Personale nelle scuole Tab. 2.18 ^(a) ^(b) ^(c)	N. medio studenti per scuola	546	795
	N. medio docenti per scuola	46	86
	N. medio studenti per classe	24	22
	Numero studenti per docente	12 : 1	10 : 1
	N. docenti per ogni unità di personale di supporto alla didattica	14 : 1	60 : 1
	N. docenti per ogni unità di personale amm.vo	6 : 1	11 : 1

(a) I valori medi sono calcolati per scuola per ciascun Paese sulla base dei dati relativi al numero di studenti e di personale riportati dai Dirigenti scolastici nel questionario. In particolare al dirigente scolastico è stato chiesto di indicare il numero di studenti iscritti, di personale docente e altro staff in servizio presso l'Istituto inteso come unità amministrativa. Si fa riferimento, pertanto, all'Istituto (istituto comprensivo o istituto principale di scuola media) e non alla singola scuola campionata di conseguenza gli studenti e il personale potrebbero afferire a livelli d'istruzione differenti (ad esempio nel caso degli istituti comprensivi).

(b) La dimensione media delle classi è calcolata sulla base dei dati riportati dai docenti di scuole secondaria inferiore relativamente alla "classe campione" indicata nel questionario.

(c) Il rapporto medio è calcolato come media dei rapporti delle scuole in ciascun Paese e quindi può differire dal rapporto tra i valori medi di studenti, docenti e personale tecnico e amministrativo.

Caratteristiche dimensionali delle scuole

La dimensione media delle scuole è stata calcolata sulla base di più indicatori relativi al numero degli studenti e del personale docente e non docente⁶.

In media le scuole italiane sono più grandi delle scuole dei Paesi TALIS sia in termini di numero di studenti (rispettivamente 795 e 546 studenti per istituto) che di numero di docenti (rispettivamente 86 e 46 docenti per istituto). Risulterebbero evidenti in questo gli effetti dei processi di dimensionamento delle scuole italiane. D'altra parte, però, negli istituti italiani troviamo classi leggermente meno numerose rispetto agli istituti dei Paesi TALIS (rispettivamente 22 e 24 studenti per classe) ed un rapporto tra studenti e docenti più basso: in Italia vi sono 10 studenti per ogni docente, mentre nei Paesi TALIS tale rapporto è di 1 a 12. L'indagine ha coinvolto anche i docenti di sostegno⁷, categoria che nel nostro Paese ha dimensioni di una certa consistenza dato il particolare valore che viene attribuito all'inclusione degli alunni disabili nelle classi⁸.

Relativamente al personale non docente, troviamo una situazione apparentemente anomala dell'Italia, dove c'è 1 unità di personale di supporto alla didattica ogni 60 docenti mentre per

⁶ I dati relativi al numero di studenti e di personale e i rapporti riportati in questa sezione sono quelli indicati dai Dirigenti scolastici nel questionario. Le medie sono calcolate relativamente alle scuole facenti parte del campione come scuole secondarie di I grado, ma potrebbero essere scuole che forniscono istruzione a più livelli (es. istituti comprensivi) e quindi il dato potrebbe non riferirsi soltanto a studenti o a docenti delle scuole medie.

⁷ Sono stati considerati solo i docenti che lavorano nelle scuole regolari, cioè scuole non esclusivamente dedicate agli alunni con disabilità (ex scuole speciali).

⁸ Va anche evidenziato che l'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali contribuisce ad abbassare il numero medio di alunni per classe.

la media dei Paesi TALIS tale rapporto è di 1 a 14. L'interpretazione del dato italiano, che in effetti è il più basso tra tutti i Paesi partecipanti all'indagine internazionale, necessita di alcune precisazioni. In particolare, le figure professionali individuate come *personale di supporto alla didattica* nel questionario internazionale o non sono previste nel nostro sistema educativo (come ad esempio "*curriculum and instruction specialist*", "*educational media specialist*", *psychologist* e *nurse*) o, se lo sono, svolgono funzioni non equiparabili. E' il caso, ad esempio, dei bibliotecari che pur essendo assimilabili agli *educational media specialists* non hanno le stesse funzioni di supporto pedagogico di questi ultimi. Oppure degli "*emploi de la vie scolaire*" che, in Francia, svolgono, tra l'altro, funzioni di supporto alla didattica nei confronti degli alunni con bisogni educativi speciali, funzioni che in Italia sono svolte dai docenti di sostegno. Questi ultimi, come già detto, sono computati tra i docenti e non rientrano pertanto tra le figure di supporto alla didattica. Per l'Italia, quindi, il personale di supporto alla didattica si identifica sostanzialmente con gli assistenti tecnici e di laboratorio, gli esperti incaricati per la conduzione di laboratori, ecc. che nelle scuole secondarie di I grado non sono molto diffusi. D'altra parte, come si vedrà nel paragrafo successivo, dai risultati dell'indagine emerge che la carenza di tale personale all'interno degli istituti è indicata dai dirigenti scolastici come un possibile ostacolo all'erogazione di un'istruzione di qualità.

L'altro rapporto considerato, il numero di docenti per ogni unità di personale amministrativo (segretari/e ed assistenti amministrativi), in Italia è pari a 11 un valore quasi due volte superiore alla media dei rapporti TALIS pari a 6.

Risorse delle scuole

In un periodo profondamente segnato dalla crisi economica e dalla conseguente esiguità di risorse, diventa essenziale che la loro distribuzione tenga in considerazione sia le specifiche esigenze delle scuole sia la peculiarità del contesto socio-economico-territoriale in cui operano e/o della tipologia di studenti che le frequentano.

Il questionario rivolto ai dirigenti scolastici chiedeva proprio di indicare i principali fattori, relativi a risorse umane e materiali, la cui carenza a loro avviso potesse costituire un ostacolo per l'erogazione di un'istruzione di qualità in ciascuno dei loro istituti.

In generale è emerso che la gran parte dei docenti italiani di scuola secondaria di I grado lavora in scuole i cui presidi hanno dichiarato che c'è una significativa carenza di risorse sia umane che materiali. In particolare, relativamente alle risorse umane si è osservato che:

- oltre 3/4 dei docenti italiani (78%) lavora in scuole i cui dirigenti scolastici hanno dichiarato che c'è una significativa carenza di personale di supporto alla didattica, a fronte di una media dei Paesi TALIS pari al 47%;
- più della metà dei docenti italiani (58%) lavora in scuole i cui dirigenti scolastici hanno dichiarato che c'è una significativa carenza di docenti di sostegno per gli studenti con bisogni speciali di apprendimento a fronte del 48% dei Paesi TALIS;
- solo il 12% di docenti italiani si trova in scuole i cui dirigenti scolastici hanno lamentato la carenza di docenti delle discipline professionalizzanti contro il 19% dei Paesi TALIS.

Invece sul fronte delle risorse materiali si è osservato che:

- oltre la metà dei docenti italiani (56%) si trova in scuole i cui dirigenti scolastici hanno segnalato la scarsità o l'inadeguatezza sia di materiali didattici sia di computer e software

utili per l'insegnamento: valori più elevati rispetto alla media dei Paesi TALIS pari, rispettivamente, a 26% e 38%;

- poco meno della metà dei docenti italiani lavora in scuole i cui dirigenti scolastici hanno segnalato un insufficiente accesso ad Internet (47%) e la scarsità o inadeguatezza di materiali per la biblioteca (44%) a fronte di una media dei Paesi TALIS rispettivamente pari al 30% e al 29%.

Solo riguardo alla carenza di docenti abilitati o competenti, non si registrano sostanziali differenze tra la percentuale di docenti italiani e quella media dei Paesi TALIS: entrambe si assestano intorno al 38%.

Tabella 2-6 Risorse delle scuole

	Paesi TALIS	Italia	
Percentuale di docenti che lavorano in scuole i cui dirigenti dichiarano che la <u>carenza</u> di risorse umane e materiali ostacola "molto" o "in qualche misura" la capacità della loro scuola di offrire un'istruzione di qualità Tab. 2.19	Carenza di personale di supporto alla didattica	46,9%	77,5%
	Carenza di docenti di sostegno per gli studenti con bisogni speciali di apprendimento	48,0%	58,0%
	Scarsità o inadeguatezza di materiali didattici	26,3%	56,4%
	Scarsità o inadeguatezza di computer per l'insegnamento	38,1%	56,0%
	Scarsità o inadeguatezza di software didattico	37,5%	53,8%
	Insufficiente accesso ad Internet	29,9%	47,4%
	Scarsità o inadeguatezza di materiali per la biblioteca	29,3%	43,6%
	Carenza di docenti abilitati o competenti	38,4%	38,3%
	Carenza di docenti delle discipline professionalizzanti	19,3%	12,1%

Il clima dell'istituto

Il clima dell'istituto è misurato mediante alcuni indicatori che segnalano la qualità della vita scolastica, la sicurezza all'interno dell'istituto, la qualità delle relazioni tra colleghi e tra docenti e studenti, l'esistenza e la condivisione di una cultura comune all'interno dell'istituto.

In generale i docenti italiani lavorano in contesti abbastanza soddisfacenti rispetto ai colleghi dei Paesi TALIS. In base a quanto dichiarato dai dirigenti, appena 1/3 dei docenti italiani (32,2%) lavora in scuole dove almeno una volta a settimana gli studenti arrivano in ritardo, mentre la media dei Paesi TALIS è del 51,8%. Il 21% dei docenti italiani si trova in scuole in cui almeno una volta a settimana gli studenti sono sorpresi a copiare, a fronte del 13% dei Paesi TALIS; il 10% si trova in scuole dove le assenze ingiustificate degli studenti hanno cadenza almeno settimanale a fronte della media del 38,7% dei Paesi TALIS.

Rare sono le segnalazioni su altri comportamenti degli studenti che potrebbero rappresentare una minaccia per il contesto scolastico, come ad esempio intimidazioni o abusi verbali nei confronti di docenti o di altro personale o detenzione/consumo di droga e/o alcool.

Anche sul versante dei comportamenti dei docenti, quelli italiani si trovano in contesti dove prevale il rispetto delle regole. Solo il 5% dei docenti lavora in scuole dove almeno una volta a settimana i docenti arrivano in ritardo (11% è la media dei Paesi TALIS) e appena il 2% lavora in scuole dove si registrano assenze ingiustificate da parte degli insegnanti con cadenza settimanale (5% è la media dei Paesi TALIS).

Tabella 2-7 Clima d'istituto

		Paesi TALIS	Italia
Clima dell'istituto comportamenti degli studenti Tab. 2.20	Arrivare tardi a scuola	51,8%	32,2%
	Copiare	13,2%	20,9%
	Assenteismo	16,0%	10,1%
Clima dell'istituto comportamenti dei docenti Tab. 2.21	Arrivare tardi a scuola	10,9%	5,3%
	Assenteismo	4,7%	1,7%
Clima dell'istituto condivisione di una cultura comune Tab. 2.22	Chi opera nella scuola condivide un insieme di convinzioni sull'istruzione e l'apprendimento	87,1%	90,6%
	Il personale dell'istituto discute apertamente delle difficoltà che si presentano	92,7%	87,7%
	C'è rispetto reciproco tra colleghi per le idee di ognuno	93,1%	86,0%
	C'è una cultura di condivisione dei successi	90,0%	81,1%
	C'è un elevato livello di cooperazione tra l'istituto e la comunità locale	75,0%	74,2%
Clima dell'istituto relazioni tra studenti e docenti Tab. 2.23	Le relazioni tra studenti e docenti sono buone	98,0%	97,9%

In merito all'esistenza di una *cultura condivisa* all'interno dell'istituto, sembra che a livello nazionale, così come tra tutti i paesi TALIS, la maggior parte dei docenti lavori in ambienti con un clima professionale molto positivo. Ad esempio, il 91% dei docenti italiani lavora in scuole i cui dirigenti scolastici hanno un'ampia condivisione di un insieme di convinzioni sull'istruzione e l'apprendimento a fronte della media TALIS pari all'87%. Inoltre, l'88% dei docenti italiani si trova in istituti i cui dirigenti scolastici hanno dichiarato che il personale dell'istituto discute apertamente delle difficoltà che si presentano (la media dei paesi TALIS è pari al 93%).

In merito al rispetto reciproco per le idee di ciascun collega e alla cultura di condivisione dei successi, i valori medi italiani, pur inferiori alla media TALIS (rispettivamente pari a 93% e 90%) rimangono ancora su livelli molto elevati (rispettivamente 86% e 81%). Infine, il 74% dei docenti italiani si trova in scuole i cui dirigenti scolastici hanno dichiarato che c'è un elevato livello di cooperazione tra l'istituto e la comunità locale: un valore molto vicino alla media TALIS pari al 75%.

Un ulteriore indicatore del clima che si respira all'interno degli istituti scolastici è la qualità del *rapporto tra studenti e docenti*. Su tale aspetto sono state richieste informazioni sia ai docenti sia ai dirigenti scolastici, in entrambi i casi è stato evidenziato un clima molto positivo: quasi tutti i docenti italiani (98%) insegnano in istituti dove a parere dei dirigenti scolastici vi è un buon rapporto tra docenti e studenti, la stessa percentuale si osserva per tutti i Paesi TALIS⁹.

⁹ Sul versante dei docenti, la stragrande maggioranza dichiara di essere d'accordo o molto d'accordo sull'adeguatezza di alcune affermazioni applicate al proprio istituto. In particolare, il 96% concorda sull'affermazione che la maggioranza degli insegnanti del loro istituto ritiene importante il benessere degli studenti (media TALIS 97%); il 91% che nell'istituto insegnanti e studenti di solito vanno d'accordo gli uni con gli altri (media TALIS 95%); il 90% che nell'istituto la maggioranza degli insegnanti è interessata a ciò che gli studenti

L'autonomia della scuola

Al fine di esaminare la distribuzione delle responsabilità all'interno di un istituto scolastico, un quesito del questionario chiedeva ai dirigenti scolastici di indicare i soggetti che hanno una responsabilità significativa in determinati ambiti decisionali (Figura 2.6). Il quesito propone cinque categorie di soggetti che potrebbero avere un peso nel processo decisionale: il dirigente scolastico, altri membri del team di dirigenza, docenti non membri del team di dirigenza, il Consiglio di Istituto, gli Enti locali, il Ministero e suoi uffici periferici. Il dirigente poteva indicare per ciascuna attività anche più di un soggetto. Ai fini dell'analisi, le segnalazioni del dirigente che ricadono nelle prime quattro categorie sono considerate responsabilità attribuite a livello di scuola, e sono utilizzate per misurare il livello di autonomia scolastica.

Figura 2.6 – Quesito n.18 del questionario dirigenti

18. Per quanto riguarda questo istituto, quali soggetti hanno una responsabilità significativa negli ambiti decisionali qui di seguito elencati?

*Si esercita una 'responsabilità significativa' se un ruolo attivo è assunto nel processo decisionale.
Barrare tutte le caselle appropriate in ciascun rigo.*

	Lei, come dirigente scolastico	Altri membri del team di dirigenza	Docenti (non membri del team di dirigenza)	Consiglio d'istituto	Enti locali, Regioni, Ministero ed i suoi uffici periferici
a) Nominare oppure assumere i docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Licenziare i docenti o sospenderli dal servizio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Stabilire la retribuzione iniziale degli insegnanti e le successive classi stipendiali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Determinare gli aumenti di stipendio dei docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Decidere la distribuzione degli stanziamenti finanziari all'interno del bilancio dell'istituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Stabilire politiche e procedure dell'istituto relative alla disciplina degli studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Stabilire le politiche per la valutazione degli studenti, comprese le valutazioni nazionali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Accettare l'iscrizione degli studenti alla scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Scegliere quali materiali didattici utilizzare nell'istituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Determinare i contenuti d'apprendimento comprese le quote nazionali/regionali del curriculum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Decidere l'offerta formativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In generale, l'indagine conferma che le scuole esercitano la loro autonomia solo su alcuni temi mentre su altri devono attenersi a specifiche direttive e indicazioni a livello di governo nazionale o locale.

Tutti o quasi tutti i docenti italiani insegnano in scuole i cui dirigenti scolastici hanno indicato che l'istituto ha un ruolo decisamente significativo (ovvero ha un ruolo attivo) nei processi decisionali che riguardano le politiche e le procedure da adottare riguardanti la disciplina degli studenti (100%), la scelta dei materiali didattici da utilizzare (100%) e dell'offerta

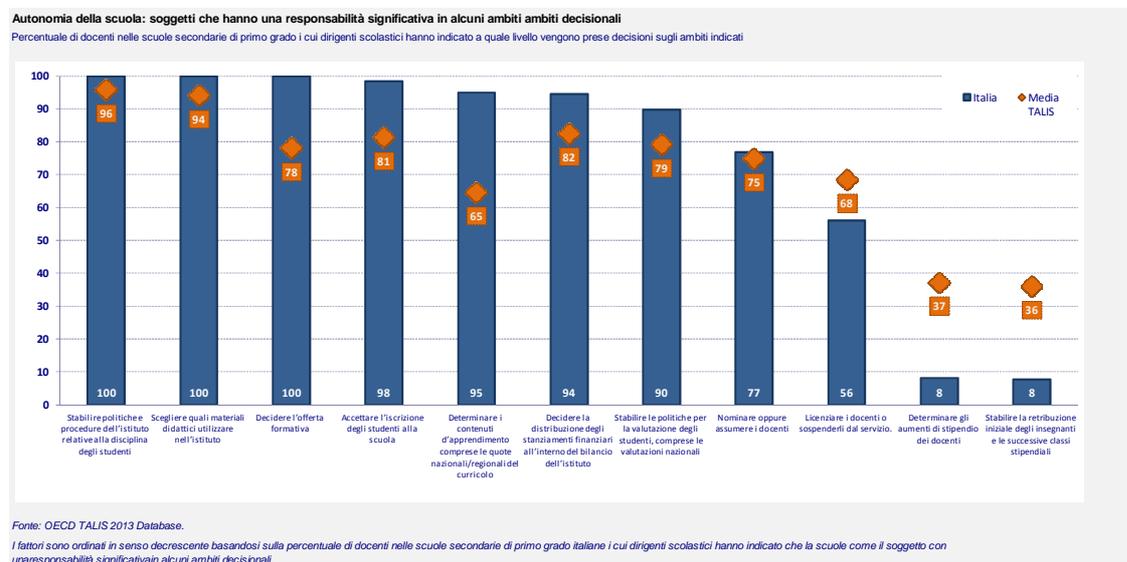
hanno da dire (media TALIS 92%) e l'87% che se uno studente del loro istituto ha bisogno di ulteriore supporto, l'istituto glielo fornisce (media TALIS 91%).

formativa (100%), l'accettazione dell'iscrizione degli studenti (98%), l'individuazione dei contenuti d'apprendimento (95%), la distribuzione degli stanziamenti finanziari all'interno del bilancio dell'istituto (94%) e l'individuazione delle politiche per la valutazione degli studenti, comprese le valutazioni nazionali (90%).

Tabella 2-8 Autonomia della scuola

		Paesi TALIS	Italia
Percentuale di insegnanti che lavorano in scuole i cui dirigenti dichiarano che l'istituto scolastico ha una considerevole responsabilità negli ambiti decisionali indicati a fianco Tab. 2.24	Nominare oppure assumere docenti	74,7%	76,8%
	Licenziare i docenti o sospenderli dal servizio	68,4%	56,0%
	Stabilire la retribuzione iniziale degli insegnanti e le successive classi stipendiali	35,9%	7,7%
	Determinare gli aumenti di stipendio dei docenti	37,1%	8,0%
	Decidere la distribuzione degli stanziamenti finanziari all'interno del bilancio dell'istituto	82,5%	94,4%
	Stabilire politiche e procedure dell'istituto relative alla disciplina degli studenti	95,8%	100,0%
	Stabilire le politiche per la valutazione degli studenti, comprese le valutazioni nazionali	79,1%	89,7%
	Accettare l'iscrizione degli studenti alla scuola	81,2%	98,3%
	Scegliere quali materiali didattici utilizzare nell'istituto	94,0%	100,0%
	Determinare i contenuti dell'apprendimento comprese le quote nazionali/regionali del curriculum	64,6%	94,8%
	Decidere l'offerta formativa	78,0%	100,0%

Figura 2.7 Autonomia della scuola



Su questi aspetti i docenti delle scuole medie italiane sembrano lavorare in scuole che godono di maggiore autonomia rispetto alla media dei paesi TALIS (Figura 2.7), mentre rispetto ad altri elementi quali *stabilire la retribuzione iniziale dei docenti e le successive classi stipendiali* o *determinare gli aumenti di stipendio* la percentuale di docenti italiani è decisamente più bassa rispetto alla media dei Paesi TALIS (circa l'8% contro il 37% e 36%

dei Paesi TALIS). Com'è noto, tali aspetti in Italia - almeno per gli insegnanti delle scuole pubbliche - sono di competenza del livello nazionale.

2.7 - Considerazioni conclusive

Nei questionari TALIS i dati di base sul profilo degli insegnanti e sul contesto scolastico sono raccolti principalmente per essere utilizzati in relazione ai temi di ricerca propri del progetto e sviluppati nei capitoli successivi.

Tuttavia, già da essi si possono trarre alcune indicazioni riassuntive.

La situazione del nostro paese confrontata con quella dei paesi TALIS mette in luce somiglianze ma anche considerevoli differenze. E' su queste ultime, seguendo l'itinerario di riflessione proposto dal TALIS, che ci si deve interrogare per individuare i campi su cui intervenire e le sfide che (si) pongono alla scuola italiana.

In quest'ottica, due fatti emergono per primi. L'età media del nostro corpo insegnante è la più alta dei Paesi TALIS, così come altrettanto accentuato è il tasso di femminilizzazione della categoria.

Su un altro versante, i dati sulla formazione iniziale evidenziano che una quota consistente dei nostri docenti di secondaria è entrata nell'insegnamento senza aver ricevuto una specifica formazione pedagogica - didattica e ancor più senza aver svolto un tirocinio pratico.

Una prima esigenza dettata dall'anzianità e dai limiti della formazione iniziale è quella di una maggiore e più motivata formazione in servizio. La formazione continua, infatti, può svolgere un ruolo cruciale nel costruire/rafforzare l'identità professionale dei docenti, motivare e rendere più efficace la loro attività. Non si tratta solo di aggiornamento tecnico alle nuove tecnologie, ma anche di rivedere l'approccio all'insegnamento a fronte dei nuovi bisogni formativi dei giovani, che sono il prodotto delle trasformazioni epocali in corso.

Lo squilibrio di genere induce a interrogarsi sull'incapacità della scuola di riuscire ad attrarre la componente maschile delle forze di lavoro più istruite. Preoccupano gli effetti con riguardo alla mancanza nella scuola di modelli di riferimento maschili per gli studenti. Un'inversione di tendenza a questo riguardo dovrebbe contemplare tra l'altro una maggiore attrattività della professione non solo in termini economici, ma anche sul piano della considerazione sociale (v. anche capitolo 7)

I dati TALIS evidenziano che in Italia non sempre il campo di specifico studio corrisponde alla materia insegnata. Tale *gap*, che conferma un aspetto problematico messo in luce anche da fonti di rilevazione nazionale, investe soprattutto la matematica e le scienze. Infatti, nel caso della matematica, i laureati in questa disciplina che aspirano all'insegnamento sono appena in equilibrio rispetto alle esigenze (e si candidano prevalentemente ad insegnare nella secondaria superiore).

Un altro fatto che emerge con nettezza è la mancanza nelle nostre scuole secondarie inferiori di figure professionali di supporto alla didattica. Al contempo i nostri dirigenti scolastici segnalano che la carenza di queste figure è uno dei fattori che impedisce alle loro scuole di offrire un'istruzione di qualità. Una possibile ipotesi di ricerca potrebbe prevedere l'indagine dell'impatto sulla qualità degli apprendimenti determinato da una maggiore presenza nelle scuole di personale di supporto alla didattica, a parità di un rapporto studenti per docente anche più vicino agli standard internazionali.

Capitolo 3 Leadership del dirigente scolastico

3.1 - Abstract

Il capitolo 3 del rapporto TALIS riguarda i dirigenti scolastici e le scuole in cui lavorano. I dati forniscono informazioni sulle caratteristiche della dirigenza, sul crescente ruolo assunto dalla leadership orientata alla didattica, sulle caratteristiche demografiche dei dirigenti, sulla formazione pregressa, sullo sviluppo professionale in cui sono impegnati, sulla soddisfazione nel loro lavoro. Tali dati, messi in relazione con il clima e con le attività della scuola, sono stati analizzati anche per conoscere alcuni aspetti delle modalità/condizioni di lavoro degli insegnanti (si veda ad es. i capitoli 2 e 5 del rapporto).

3.2 - Highlights

Il rapporto TALIS, nel presentare i risultati più salienti emersi dall'indagine sottolinea alcuni aspetti di rilievo:

- risulta che in media i DS del campione internazionale impiegano gran parte del tempo (41%) nella gestione delle risorse umane del loro istituto scolastico
- in diversi paesi cresce l'attenzione dei DS sui risultati acquisiti dagli studenti e si formulano strategie e piani di sviluppo e miglioramento dell'istituto,
- in molti paesi cresce l'attenzione per l'osservazione diretta dell'attività di insegnamento in classe come parte della valutazione diretta del lavoro degli insegnanti,
- in molti paesi la formazione dei DS include nuove e maggiori competenze finalizzate sia alla gestione amministrativa sia allo sviluppo di programmi formativi per i docenti,
- in media i DS intervistati con il questionario TALIS vantano circa 21 anni di esperienza di insegnamento,
- coloro che dichiarano una più grande soddisfazione nel loro lavoro, dichiarano anche maggiore condivisione della responsabilità ed una leadership distribuita ed orientata alla funzione educativa.

3.3 - Introduzione alla lettura del capitolo

I dati presentati nel capitolo sono stati raccolti attraverso questionari compilati da 6.560 dirigenti di scuola secondaria di primo grado (ISCED 2, secondo le classificazioni UNESCO) di 33 paesi. In Italia hanno partecipato 194 dirigenti scolastici, per la parte dell'indagine TALIS che riguarda la scuola secondaria di primo grado.

Poiché la ricerca è stata condotta con uno strumento simile -anche se aggiornato- a quello usato nell'analogica indagine TALIS del 2008, per alcune variabili è anche possibile effettuare una lettura diacronica dei dati e osservare i mutamenti verificatisi nell'intervallo tra il 2008 e il 2013.

Per quanto riguarda specificamente il lavoro del Dirigente Scolastico (DS), i risultati dell'indagine, basati sulle affermazioni sottoscritte dai dirigenti stessi e quindi sulle loro percezioni, consentono alcuni interessanti riscontri in una prospettiva comparata:

- permettono di verificare alcune tendenze riscontrate nella letteratura scientifica internazionale riguardo al lavoro del capo d'istituto, alla sua ampiezza ed intensità,
- identificano alcuni trend comuni -che mettono in luce caratteristiche simili in contesti considerati strutturalmente diversi- e al tempo stesso fanno emergere alcune aree in cui si collocano rilevanti differenze e si delineano “gruppi” di paesi tra loro quasi agli antipodi,
- forniscono molti spunti circa alcune prospettive di approfondimento che sarebbe utile seguire per rispondere, fanno emergere nuovi interrogativi di ricerca che suggeriscono nuove indagini,
- prospettano alcune ipotesi su possibili vie da adottare per il miglioramento delle policy.

In particolare, seguendo l'ordine di presentazione nel rapporto, sono affrontati i seguenti temi:

- il lavoro del DS (§ 8-34, domande 18, 19,21)
- chi sono i leader scolastici oggi? (§35-51, domande 1, 2, 3 4, 6)
- lo sviluppo professionale del DS (§ 52-60, domande 7, 8))
- la leadership del DS (§ 61-70, domanda 18)
- la soddisfazione professionale del DS (§ 71-81 domanda 39)
- le implicazioni per le politiche educative (§ 82-88)

3.4 - Il lavoro del DS

Il lavoro del DS, secondo quanto ampiamente riscontrato dalla letteratura internazionale, si configura come sempre più impegnativo e complesso: non è facile ottenerne una descrizione affidabile attraverso la sola percezione soggettiva dei diretti interessati. Per questo l'indagine utilizza in prima battuta un approccio classicamente fondato sul *bilancio del tempo*.

Una domanda specifica, la 19, chiede di ripartire il tempo speso nel proprio lavoro (=100%) in quattro aree,

- attività burocratico amministrativa,
- curricolo e didattica,
- rapporti con gli studenti,
- rapporti con i genitori,
- rapporti con le altre istituzioni del territorio.

Per ciascuna di queste aree si chiede di suddividere in percentuale il tempo speso nell'intero anno scolastico.

Rispetto a questa ripartizione, i paesi partecipanti sembrano essere molto simili (vedi tab 3.1 del rapporto): in sostanza il peso delle varie aree di attività, espresso in termini di tempo impiegato, è più o meno lo stesso ovunque. Qui sotto si riporta il confronto tra la media TALIS e i risultati italiani per ogni voce considerata, tratto dalla tabella 3.1 del rapporto.

Tabella 3-1 Tempo di lavoro del dirigente

		Paesi TALIS	Italia
percentuale del tempo di lavoro dedica, in media, alle seguenti attività? Tab. 3.1 SQ_Q19	Compiti e riunioni relativi alla direzione e amministrazione	41%	36%
	Compiti e riunioni relativi al curriculum e alla didattica	21%	25%
	Rapporti con gli studenti	15%	13%
	Rapporti con i genitori o i tutori	11%	14%
	Rapporti con la comunità locale/regionale, le associazioni e le imprese	7%	10%
	Altro	4%	3%

Rispetto ad una media TALIS del 41% del tempo riservato ad incombenze burocratiche amministrative, l'Italia presenta una media del 36% e si colloca tra i paesi in cui le incombenze burocratiche amministrative pesano di meno in termini di tempo impiegato. I paesi che dedicano più tempo sono Finlandia 48%, Repubblica Ceca 50%, Danimarca 51%, Svezia 51% e Olanda 54%

Nella seconda area, quella della gestione del curriculum e della didattica, contro una media generale del 21%, i dirigenti italiani attribuiscono una media del 25% del loro tempo, un valore tra i più alti tra i vari paesi, in ciò mostrando valori molto simili al Giappone, alla Spagna, alla Corea e ad Israele.

Un'altra domanda, la 21, intende indagare più a fondo sullo stile di leadership del DS chiedendo con quale frequenza certe attività siano state svolte, se più o meno spesso. Le attività indicate nella domanda si riferiscono a quanto la ricerca internazionale in questi anni ha identificato come aspetti della leadership capaci di influire positivamente sul clima e sull'efficacia dell'istituto scolastico nel perseguire i suoi obiettivi educativi. In particolare la domanda centra la sua attenzione soprattutto sull'interazione del DS con i docenti e con l'attività didattica. In questo caso, diversamente che nel bilancio del tempo, non è posto un vincolo circa la somma delle varie attività. Il rispondente può aver indicato *'spesso o molto spesso'* in tutte le attività, anche se è implicito che ci possa essere una graduatoria personale nell'attribuire importanza a ciascuna alle varie attività.

Nella tabella 3.2 del rapporto –di cui qui si riporta solo una sintesi– sono indicate le percentuali di DS che dicono di essersi occupati frequentemente in ciascuna delle attività di direzione indicate dal questionario. Se confrontiamo i dati nazionali con quelli medi dei paesi partecipanti troviamo anche in questo caso un profilo non dissimile da quello medio.

Fa eccezione la prima attività della lista, ovvero *collaborare con i docenti per risolvere problemi di disciplina nelle classi*: l'84% dei DS italiani dice di essersene frequentemente occupato, contro il 68% del complesso dei rispondenti. Al contrario, in quattro altre attività la frequenza dell'impegno è più bassa della media generale: *osservare l'attività didattica in classe, intervenire sugli insegnanti perché migliorino le proprie competenze didattiche, intervenire sui docenti perché si responsabilizzino dei risultati degli studenti, collaborare con dirigenti di altri istituti*.

Se però la tabella 3.2 del rapporto viene letta considerando per ciascun paese la percentuale massima di ciascuna riga, si ottiene ciò che all'interno di ciascun paese assorbe di più l'attenzione dei DS. L'attività che attira maggiore attenzione nel maggior numero di paesi consiste nell'*intervento sui docenti perché questi si responsabilizzino dei risultati degli studenti*.

Tabella 3-2 Attività del Dirigente Scolastico

		Paesi TALIS	Italia
Percentuale di dirigenti che dicono di essersi occupati spesso o molto spesso della seguenti attività durante gli ultimi 12 mesi Tab. 3.2 SQ_21	Ho collaborato con i docenti per risolvere problemi di disciplina nelle classi.	68%	84%
	Ho osservato l'attività didattica nelle classi	49%	34%
	favorire la collaborazione tra docenti per lo sviluppo di nuove pratiche didattiche	64%	65%
	assicurare che i docenti si prendano la responsabilità del miglioramento delle proprie competenze didattiche	69%	60%
	garantire che i docenti si sentano responsabili dei risultati di apprendimento dei loro allievi.	76%	71%
	Ho fornito ai genitori degli studenti o ai loro tutori informazioni sull'istituto e sull'andamento generale degli studenti	66%	72%
	Ho controllato le procedure e i documenti amministrativi per individuare eventuali errori	61%	72%
	Ho risolto problemi riguardanti l'orario scolastico in questo istituto	47%	50%
	Ho collaborato con dirigenti scolastici di altri istituti	62%	51%

Tornando alla varietà di attività che occupano maggiormente i DS italiani, dopo le preoccupazioni per la *disciplina* in classe di cui, come si è visto, l'84% dei rispondenti dice di occuparsi spesso, vengono i *rapporti con i genitori* per parlare dei risultati dei figli (71%). Seguono il controllo delle procedure e degli *errori amministrativi* segnalati come occupazioni frequenti (72%), l'intervento sui docenti perché questi si responsabilizzino dei *risultati degli studenti* (71%). Seguono il supporto alla cooperazione tra docenti per *migliorare la didattica* (65%), la *responsabilizzazione dei docenti* perché migliorino le loro competenze didattiche (60%), i problemi legati *all'orario scolastico* (59%), la collaborazione con DS di *altre scuole* (51%), ed infine *l'osservazione delle attività in classe* (34%).

L'indagine tiene conto della tendenza diffusa a livello internazionale di dare sempre maggiore attenzione alla rendicontazione dei risultati di apprendimento. In tale quadro le stesse decisioni dei DS sono influenzate dalla conoscenza dei risultati di indagini nazionali e internazionali. Il 91% dei DS italiani, praticamente la totalità, dice di tener conto dei risultati nella pianificazione delle attività della scuola (il riferimento al POF è implicito) mentre la percentuale si abbassa al 71% se si chiede al DS se ha lavorato alla formulazione di un piano di sviluppo professionale per il personale dell'istituto. Le due percentuali sono molto vicine alla media generale e riflettono una situazione molto simile a quella degli altri paesi.

Condivisione delle responsabilità

La domanda 18 serve a descrivere la ripartizione delle responsabilità decisionali all'interno dell'Istituto scolastico. Per ogni attività menzionata si chiede chi abbia una *responsabilità significativa*, cioè chi abbia un ruolo attivo nel processo decisionale.

Gli attori individuati sono il DS stesso, altri membri del team di dirigenza, docenti non membri del team di dirigenza, Consiglio di Istituto, Enti Locali, Ministero e suoi uffici

periferici. Il rispondente poteva indicare per ciascuna attività più di un attore contemporaneamente.

Il profilo delle risposte, visto nel suo complesso, sembra rappresentare fedelmente la situazione italiana:

- il DS non ha potere sul livello di salario degli insegnanti né sugli avanzamenti di carriera (il 4% di risposte affermative potrebbero riferirsi alle scuole private)
- il 25% dichiara di poter intervenire sul licenziamento o sulla sospensione dal servizio dei docenti,
- il 33% dice di poter accettare le iscrizioni degli studenti a scuola,
- il 64% può decidere l'allocazione delle risorse finanziarie
- il 68% interviene nella scelta dei materiali didattici,
- il 73% interviene nelle procedure di valutazione degli studenti comprese quelle nazionali,
- il 74% nella determinazione dei contenuti di apprendimento comprese le quote nazionali/regionali del curriculum,
- l'82% dice di intervenire nelle politiche e nelle procedure relative alla disciplina degli studenti ed infine
- l'87% nella decisione dei corsi offerti dall'istituto.

Queste percentuali nazionali in molti casi sono significativamente più alte della media generale TALIS e potrebbero apparire un po' sovrastimate rispetto alla realtà.

In effetti la tendenza dell'opinione pubblica italiana è quella di immaginare la scuola come un sistema burocratico centralizzato con regole e programmi prescrittivi. Questi dati, che ci presentano il punto di vista dei DS intervistati nella ricerca TALIS, riflettono un interessante vissuto legato alla loro esperienza sul campo. Emerge una percezione dell'autonomia scolastica in cui i DS sentono di rappresentare un anello importante, in un contesto su cui molti di loro dichiarano di avere notevole impatto. Una percezione che sembra più lusinghiera di quanto ci si potrebbe aspettare.

3.5 - Chi sono i leader scolastici oggi?

La distribuzione di genere fra i DS di scuola secondaria di primo grado si differenzia da quella che si riscontra fra i docenti.

In Italia la componente femminile è cresciuta di 9 punti percentuali dal 2008 al 2013, passando dal 46% al 55%: 5 punti al di sopra della media TALIS.

Per quanto riguarda l'età dei DS, questa appare piuttosto elevata nella maggior parte dei paesi: il 60% dei DS della ricerca TALIS ha più di 50 anni. Tuttavia i dati italiani richiamano l'attenzione, in quanto presentano valori notevolmente superiori a questi: l'86% dei DS ad hanno più di 50 anni ed addirittura il 47% in totale più di 60 anni. Tuttavia solo il 20% dei DS ha più di 20 anni di esperienza dirigenziale (tab. 3.8 del rapporto), ad indicare un ingresso nella professione più tardivo che in altri paesi.

In tutti i paesi i DS hanno completato studi universitari e in diversi contesti hanno approfondito la loro preparazione con corsi postuniversitari. Il trend si manifesta costante dal 2008 al 2013.

L'Italia sembra registra un leggero calo (-5%) tra coloro che dichiarano di avere titoli di studio a livello ISCED 5 (laurea), in realtà questo calo viene compensato da coloro che dichiarano di avere effettuato studi superiori, di livello ISCED 6 (dottorato di ricerca).

Tabella 3-3 Condivisione delle responsabilità di leadership

		Paesi TALIS	Italia
Percentuale di dirigenti che indicano una responsabilità condivisa per i seguenti compiti Tab. 3.4 SQ_Q18	Nominare oppure assumere i docenti	40%	35%
	Licenziare i docenti o sospenderli dal servizio.	30%	25%
	Stabilire la retribuzione iniziale degli insegnanti e le successive classi stipendiali	15%	4%
	Determinare gli aumenti di stipendio dei docenti	18%	3%
	Decidere la distribuzione degli stanziamenti finanziari all'interno del bilancio dell'istituto	49%	64%
	Stabilire politiche e procedure dell'istituto relative alla disciplina degli studenti	65%	82%
	Stabilire le politiche per la valutazione degli studenti, comprese le valutazioni nazionali	59%	73%
	Accettare l'iscrizione degli studenti alla scuola	39%	33%
	Scegliere quali materiali didattici utilizzare nell'istituto	59%	68%
	Determinare i contenuti d'apprendimento comprese le quote nazionali/regionali del curriculum	48%	74%
	Decidere l'offerta formative.	57%	87%

A proposito dei contenuti specifici degli studi che danno accesso alla professione di DS, la ricerca si focalizza su tre elementi:

- la leadership e l'amministrazione,
- la formazione dei docenti,
- la *leadership didattica* in senso stretto.

Il rapporto TALIS osserva con sorpresa come vi sia una percentuale, in alcuni casi rilevante, di partecipanti che dichiarano di non aver affrontato specificamente il tema della leadership e dell'amministrazione nei loro studi. In Italia questa percentuale è molto bassa (Italia 4%, media TALIS 15%), ma ci sono paesi in cui si supera il 50% (Serbia e Croazia) ed altri in cui ci si avvicina (Danimarca 45%, Australia 36%).

Sul tema della formazione docenti come contenuto della formazione iniziale dei DS, i dati italiani coincidono con le medie TALIS.

Al contrario, sul tema della *leadership didattica* il numero di DS italiani che dichiarano di non averne sentito mai parlare è di poco superiore alla media TALIS (Italia 26%, TALIS 22%). Sono molti però i paesi dove la percentuale è più alta. Tra questi: Polonia, Serbia, Croazia, Spagna, Slovacchia, Portogallo e Inghilterra.

Nel complesso sono il 64% i DS italiani che ritengono di aver ricevuto una forte preparazione sul tema della leadership in generale, rispetto ad una media TALIS leggermente più alta, 67%. In Croazia, Portogallo, Polonia, Serbia, Danimarca sono meno della metà i DS che hanno la stessa percezione.

Tabella 3-4 Elementi della formazione dei Dirigenti Scolastici

		Paesi TALIS	Italia
Percentuale di Dirigenti con la seguente esperienza lavorativa e media di anni di esperienza in ogni ruolo. Tab. 3.10 SQ_Q06	Programma o corso di amministrazione scolastica o di formazione per dirigenti scolastici		
	Si, prima dell'incarico	25%	21%
	Si, dopo l'incarico	37%	41%
	Si, prima e dopo l'incarico	22%	34%
	Mai	15%	4%
	Programma o corso di formazione da docente		
	Before taking up a position as principal	64%	55%
	Si, dopo l'incarico	8%	18%
	Si, prima e dopo l'incarico	18%	18%
	Mai	10%	10%
	Formazione o corso di leadership educativa se		
	Before taking up a position as principal	24%	17%
	Si, dopo l'incarico	31%	31%
	Si, prima e dopo l'incarico	23%	25%
	Mai	22%	26%

3.6 - Sviluppo professionale dei DS

I dati sullo sviluppo professionale dei DS presentano un profilo interessante. La definizione stessa di *sviluppo professionale* è ricca e comprende una gamma di attività che vanno ben al di là di ciò che comunemente si intende con “aggiornamento”, ovvero tutte quelle che mirano a sviluppare le conoscenze e le competenze professionali del singolo.

La partecipazione dichiarata alle attività di sviluppo professionale è piuttosto alta: solo il 5,4% dei DS negli ultimi 12 mesi non ha partecipato ad alcuna attività specifica di sviluppo professionale, contro una media TALIS di 9,5% (vedi tab 3.14 del rapporto). Quasi tutti i DS italiani quindi, affermano di partecipare ad attività di sviluppo professionale soprattutto in corsi di formazione, conferenze e visite professionali (Italia 93%, TALIS 83%)) per una media di 9 giorni all'anno, più bassa della media TALIS che è di 13 giornate.

E' di nuovo più bassa la percentuale di chi dichiara di partecipare ad attività di ricerca, mentoring o network professionali (Italia 40%, TALIS 50%). E' utile notare che il rapporto evidenzia un gruppo particolare di paesi la grande maggioranza dei DS partecipa a queste attività: Singapore (93%), Olanda (87%), Australia (84%), Inghilterra (79%). In particolare l'Australia è citata dal rapporto per l'interesse suscitato dagli Standard Professionali Nazionali per i Capi d'Istituto, elaborati nel 2011 dall' *Australian Institute for Teaching and School Leadership*, uno strumento condiviso, attorno al quale ruotano molte attività di sviluppo professionale tra scuole.

A fronte di una partecipazione dichiarata che sta nella media o è addirittura superiore, tra i DS italiani si osservano percentuali significativamente più alte per quanto riguarda la *percezione delle barriere* che possono ostacolare le attività di sviluppo professionale.

L'Italia è citata nel rapporto fra i paesi dove vengono lamentati con maggior frequenza alcuni problemi rilevanti che ostacolano un piano di sviluppo professionale soddisfacente:

- la carenza di occasioni interessanti (Italia 52%, TALIS 22%),
- la mancanza di supporto da parte del datore di lavoro (Italia 58%, TALIS 21%)
- l'assenza di incentivi economici (Italia 73%, TALIS 35%),
- i conflitti di calendario con gli impegni scolastici ordinari (Italia 57%, TALIS 43) .

In sintesi: i DS italiani asseriscono di aver svolto attività di sviluppo professionale con una certa intensità, coerente con le medie del campione TALIS. Tuttavia è molto alto (più del 50%), rispetto alle medie, il numero di coloro che dichiarano di incontrare ostacoli rilevanti di vario tipo. Si veda il prossimo capitolo 4 per un confronto con la parallela situazione dichiarata dagli insegnanti.

Tabella 3-5 Sviluppo professionale dei dirigenti negli ultimi 12 mesi prima della indagine

		Paesi TALIS	Italia
Tasso di partecipazione, tipo e media di numero di giorni di sviluppo professionale realizzato dai dirigenti negli ultimi 12 mesi. Tab. 3.14 SQ_Q07	Una rete professionale, tutoraggio/mentoring o attività di ricerca	51%	40%
	Media durata in giorni	20	28
	Corsi, conferenze o visite di osservazione/studio	83%	93%
	Media durata in giorni	13	9
	Altro	34%	19%
	Media durata in giorni	10	8
	Non ha partecipato ad attività di sviluppo professionale.	9,5	5,4
Ostacoli alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale		Paesi TALIS	Italia
Percentuali di dirigenti che segnalano barriere e impedimenti nella partecipazione allo sviluppo professionale. Tab. 3.15 SQ_08	Mancanza prerequisiti	7%	4%
	troppo costoso	30%	33%
	Mancanza di supporti	21%	58%
	Conflitto con orario di servizio	43%	57%
	Conflitto con impegni familiari	13%	5%
	Mancanza di opportunità rilevanti	22%	52%
	Mancanza di incentivi	35%	73%

3.7 - Leadership del DS

Quello della *leadership didattica (instructional leadership)* è un tema di notevole rilievo nella letteratura scientifica internazionale sugli stili e le componenti della leadership.

In che misura l'azione del DS si esercita nell'ambito didattico? Tra le diverse attività elencate dal questionario TALIS nella domanda 21 il rapporto ne considera in particolare tre, come indicatrici di una attitudine didattica della propria leadership:

- supportare direttamente la collaborazione fra docenti per sviluppare nuove pratiche didattiche (Italia 65%, TALIS 64%)
- assicurarsi che i docenti siano pienamente responsabili del miglioramento delle proprie competenze didattiche (Italia 60%, TALIS 69%)

- assicurarsi che gli insegnanti si sentano responsabili dei risultati dei loro studenti (Italia 71%, TALIS 76%).

Come indicato sopra, i DS italiani rispondono di applicarsi a queste attività *spesso o molto spesso* con una frequenza che non si discosta in modo rilevante dai valori medi generali.

Nel complesso, sono molti i DS italiani a dichiarare di dedicarsi con frequenza a compiti di leadership didattica, un dato da approfondire, che potrebbe sembrare inatteso considerato l'ampliamento delle sedi scolastiche italiane ed il concentrarsi crescente delle attività amministrative.

3.8 - Grado di soddisfazione nel lavoro del DS

L'indagine TALIS distingue due aspetti della soddisfazione per il proprio lavoro del dirigente.

Il primo si relaziona al contesto specifico in cui il DS sta operando attraverso quattro item:

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

Il secondo legato più in generale alla professione:

- I vantaggi di questa professione sono superiori agli svantaggi
- Se potessi decidere di nuovo sceglierei ancora questo lavoro
- Sono pentito della decisione di diventare DS

La figura 3.11 del rapporto riporta i livelli di accordo medi per paese in ciascun item, separando le affermazioni concernenti la professione in generale da quelle del contesto specifico. Risulta abbastanza chiaramente che le affermazioni relative al proprio contesto di lavoro sono mediamente positive ed i paesi differiscono di poco gli uni dagli altri. Per contro, l'atteggiamento rispetto alla professione appare più problematico e contraddittorio e differisce considerevolmente tra i vari paesi.

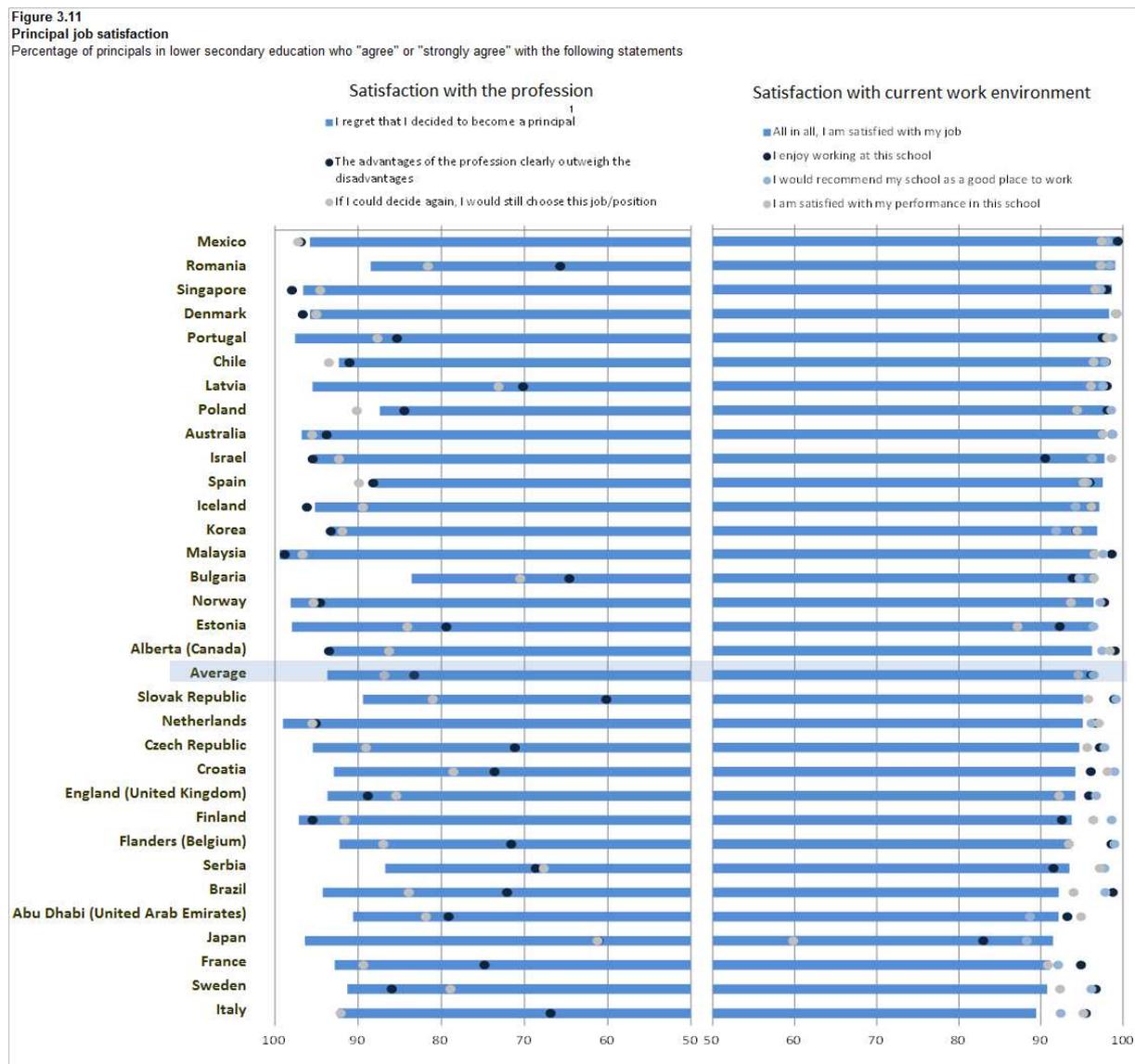
Combinando opportunamente i livelli di soddisfazione espressi in termini di percentuali di accordo, l'Italia si trova all'estremo più basso nella graduatoria della soddisfazione insieme al Giappone, la Francia e la Svezia. Difficile capire l'entità reale delle differenze e le cause effettive di tale situazione. Nel caso italiano questa "minore soddisfazione" potrebbe dipendere da un momento particolarmente difficile in cui la figura stessa del DS è sempre più al centro delle difficoltà gestionali della scuola nel suo complesso. Questo dato potrebbe essere approfondito ponendolo in relazione a quanto emerge in modo apparentemente contraddittorio nel paragrafo 3.5 a proposito della percezione dell'autonomia che mostrava invece una tonalità positiva.

Nel rapporto TALIS i dati sono stati analizzati ponendo in relazione la scala della soddisfazione con quella della leadership distribuita e quella della leadership didattica (tab. 3.20 e 3.21). In entrambi i casi si riscontra un coefficiente positivo: al crescere della soddisfazione per il proprio lavoro crescono anche le due scale della leadership e in modo maggiore quella didattica, come accade anche nella maggior parte degli altri Paesi.

L'analisi dei dati ha cercato anche di trovare altre relazioni tra il livello di soddisfazione e le variabili riguardanti sia il profilo personale, sia quello strutturale dell'istituto. Per le

caratteristiche personali sono stati considerati il genere, il numero di anni di esperienza come DS e il numero di anni di insegnamento.

Figura 3.1 Soddisfazione del Dirigente nel lavoro



In pochi paesi sono state trovate relazioni statisticamente significative, tra questi l'Italia. Emerge che le donne sono più soddisfatte del loro lavoro rispetto agli uomini e che la soddisfazione aumenta all'aumentare degli anni di servizio come dirigente.

La relazione con altre variabili strutturali rilevate nella domanda 26, è in generale molto debole nei vari paesi. Anche in Italia non raggiunge livelli di significatività statistica in nessun aspetto. Fa eccezione ciò che riguarda gli elevati carichi di lavoro e i livelli di responsabilità della posizione in cui emerge un coefficiente negativo, questo accade anche in molti altri paesi come è ragionevole attendersi.

3.9 - Dirigenti scolastici in Italia: punti salienti

In sintesi, già ad una prima lettura l'analisi delle risposte dei 194 dirigenti italiani di scuola secondaria di primo grado evidenzia alcuni punti interessanti e meritevoli di approfondimento.

Il rapporto TALIS ci mostra che i DS italiani

- condividono molte caratteristiche medie della popolazione generale,
- risultano essere una popolazione più anziana degli altri paesi,
- si sentono meno oberati dall'assillo burocratico amministrativo di quanto ci si potrebbe attendere e sono ben disposti verso una leadership orientata alla didattica e ai risultati,
- i manifestano soddisfatti del proprio lavoro e della propria scuola, ma sono molto meno soddisfatti della professione dirigente in quanto tale,
- dichiarano maggiore impegno nei problemi della disciplina degli studenti rispetto alla media TALIS,
- svolgono comunque attività di sviluppo professionale, ma lamentano scarsità di mezzi, di occasioni di apprendimento soddisfacente, di supporto da parte dei superiori (supporti e incentivi).

3.10 - Sintesi delle principali implicazioni operative

Il questionario TALIS per i DS ha inteso indagare la ricca complessità di ruoli e di funzioni che le nuove politiche educative e i piani di decentramento presenti nella maggior parte dei paesi richiedono. Ne emerge un quadro ricco di sfaccettature da leggere in funzione di interventi di sviluppo in questa area. Il rapporto TALIS identifica alcune linee di azione possibili utilizzando le statistiche riferite alla popolazione internazionale nel suo complesso.

Sviluppare programmi per la preparazione di leader all'ingresso nella professione

Dai dati internazionali emerge che vi è una forte variabilità di situazione tra i paesi partecipanti a proposito della preparazione specifica dei nuovi DS. In media il 25% dei DS dichiara di aver partecipato a corsi dedicati all'amministrazione scolastica prima dell'assunzione in servizio. Un altro 37% dichiara di aver seguito corsi dopo l'assunzione in servizio, mentre il 22% dichiara di avervi partecipato prima e dopo l'assunzione in servizio.

Dare opportunità di sviluppo professionale ai DS

L'indagine TALIS sottolinea alcune priorità per lo sviluppo professionale dei DS. Assumendo che una forte leadership didattica possa influire sul rendimento degli studenti, si raccomanda di:

- Stabilire quali esiti sono essenziali per tutti gli studenti,
- Far in modo che tali esiti siano espressi chiaramente nel curriculum e siano supportati da adeguati materiali didattici,
- Rendere partecipi docenti, studenti e genitori della rendicontazione di tali risultati,
- Incoraggiare strategie efficaci di insegnamento,
- Promuovere l'accertamento sistematico dei progressi degli studenti.

Incoraggiare una leadership distribuita presso i DS

Dai dati raccolti emerge che un modo per far fronte alla complessità delle responsabilità del DS è quello di condividere le scelte con altri attori dell'istituto, sviluppando un clima centrato sulla comprensione reciproca e sulla collaborazione organizzativa. Un clima collaborativo e leadership distribuita possono consentire anche un più alto livello di soddisfazione del Dirigente

Facilitare lo sviluppo di una leadership educativa consapevole e diffusa

I dati raccolti mostrano che quando i DS sono orientati ad esercitare una leadership didattica sono anche più propensi a realizzare piani di sviluppo professionale per i docenti nella loro scuola (in 13 paesi) osservano le attività in classe come parte della valutazione dei docenti (20 paesi) e riferiscono che c'è un alto livello di rispetto reciproco tra docenti (17 paesi).

Viene riconosciuta l'importanza di una finalizzazione didattica della leadership, tuttavia si osserva che pochissimi dirigenti dicono di aver partecipato ad un training formativo per sviluppare tale attitudine.

TALIS raccomanda di rivedere la formazione dei DS orientandola proprio verso una leadership più consapevole ed efficace.

Capitolo 4 Sviluppo professionale (SP) dei docenti

4.1 - Abstract

Il capitolo 4 del rapporto internazionale TALIS riguarda le esperienze di sviluppo professionale degli insegnanti. Secondo la definizione TALIS, il termine “sviluppo professionale” è riferito “alle attività di diverso tipo che mirano a sviluppare e accrescere le conoscenze, le competenze e l’esperienza del singolo in quanto docente”. Il capitolo presenta alcune considerazioni sull’importanza dello sviluppo professionale riscontrate nella letteratura scientifica ed esamina i risultati dell’indagine anche in riferimento a queste considerazioni.

Viene esaminato ciò che gli insegnanti riportano sui diversi tipi di sviluppo professionale a cui accedono (compresi i programmi formativi di avvio alla professione, o programmi di induction, e il mentoring) e ciò che potrebbe influenzare l’intensità e varietà della loro partecipazione alle attività formative in servizio. Vengono analizzati, inoltre, i bisogni di sviluppo professionale espressi dagli insegnanti e gli ostacoli percepiti alla fruizione delle opportunità formative a cui vorrebbero accedere.

Anche in questo caso, il capitolo 4 termina con una serie di “raccomandazioni”, o messaggi contenenti possibili indicazioni operative per i decisori politici, i capi d’istituto e gli insegnanti stessi.

4.2 - Highlights

Il capitolo 4 presenta i risultati più salienti emersi dall’indagine sul tema dello sviluppo professionale (SP) degli insegnanti, sottolineando alcuni aspetti di rilievo:

- Mediamente nei Paesi TALIS l’88% degli insegnanti dichiara di aver partecipato ad attività di SP nei 12 mesi precedenti, con percentuali lievemente inferiori per i maschi e per i docenti con contratti a tempo determinato.
- Anche se i capi d’istituto riportano la disponibilità di programmi di avvio alla professione (*induction*) nei loro istituti, mediamente da parte di meno del 50% degli insegnanti dichiara di aver partecipato ad una qualche forma di *induction* in occasione del primo rapporto di lavoro regolare come insegnante.
- Il tipo di sostegno al proprio SP a cui gli insegnanti hanno accesso influenza il grado e l’intensità della loro partecipazione alle attività. In generale, laddove si riportano livelli più elevati di sostegno economico, gli insegnanti dichiarano anche tassi più elevati di partecipazione allo SP.
- I bisogni di SP più segnalati dagli insegnanti sono quelli riguardanti l’insegnamento di studenti con bisogni speciali di apprendimento¹⁰ e lo sviluppo e l’impiego di competenze nelle TIC.
- L’incompatibilità con l’orario di lavoro e l’assenza di incentivi a sostegno della partecipazione sono indicate con maggiore frequenza dalla media degli insegnanti TALIS come barriere alla fruizione delle opportunità di SP.

¹⁰ Secondo la definizione TALIS, gli studenti con bisogni speciali di apprendimento sono coloro per i quali è stato formalmente identificato uno specifico bisogno educativo a causa di un disagio mentale, fisico, emotivo o sociale. Spesso ciò richiede risorse aggiuntive pubbliche o private (in termini di docenti di sostegno e/o educatori, materiali o fondi) a supporto della loro istruzione.

Lo sviluppo professionale

La formazione in ingresso e i programmi di avvio alla professione (*induction*); il mentoring: par. 12-41; Questionario docenti domande n. 19 e 20; Questionario dirigenti scolastici domande n. 33-38;

Questioni generali inerenti la partecipazione degli insegnanti ad attività di sviluppo professionale (SP): par. 42 – 58, 73 – 78; 88 - 92; Questionario docenti domande n. 21, 23-25, 27;

Le attività di SP degli insegnanti – contenuti, tipi di attività e impatto percepito: par. 59 – 72; Questionario docenti domande n. 21 – 22;

i bisogni di SP espressi dagli insegnanti: par. 79 – 87; Questionario docenti domanda n. 26.

4.3 - Le principali implicazioni di policy secondo il rapporto TALIS

In grande sintesi, il capitolo 4 del rapporto internazionale TALIS termina con i seguenti messaggi chiave indirizzati ai decisori politici, ai dirigenti scolastici e agli insegnanti stessi:

- promuovere nelle istituzioni scolastiche l'offerta di programmi formali di *induction* per gli insegnanti nuovi e spronare gli insegnanti a parteciparvi;
- sostenere la partecipazione degli insegnanti a programmi di mentoring ad ogni stadio della loro carriera;
- garantire la disponibilità e la partecipazione di attività di SP per tutti gli insegnanti;
- rimuovere le barriere alla partecipazione degli insegnanti alle attività di SP.

4.4 - Le definizioni dei principali concetti

Sviluppo professionale del docente: attività di diverso tipo che mirano a sviluppare e accrescere le conoscenze, le competenze e l'esperienza del singolo in quanto docente.

Programma di avvio alla professione, o Induction: un insieme di attività strutturate a sostegno dell'inserimento dei neoassunti nella professione insegnante, per esempio una collaborazione tra pari con altri neo-insegnanti, il sostegno da parte di docenti esperti con funzioni di tutor/mentor, l'anno di formazione in Italia, ecc. Sono esclusi dalla definizione attività riguardanti gli studenti in tirocinio nei percorsi di formazione iniziale.

Insegnanti 'nuovi': i neoassunti nella professione docente, oppure i docenti che sono nuovi all'istituto stesso (cioè, vi insegnano per la prima volta).

Mentoring: riferito a una struttura di supporto creata nella scuola in cui i docenti più esperti offrono sostegno ai docenti con minore esperienza. Tale struttura potrebbe essere rivolta a tutti i docenti dell'istituto oppure unicamente ai docenti nuovi.

Nelle pagine che seguono ci si sofferma sui dati per l'Italia riguardanti i principali temi affrontati nel rapporto internazionale, confrontati con la media dei Paesi TALIS, e con i dati di altri Paesi europei per alcuni aspetti particolarmente interessanti o significativi. Alcuni elementi di contesto che possano meglio illuminare una prima lettura dei dati italiani – anche laddove essi possano sembrare sorprendenti o singolari – correderanno l'illustrazione dei risultati.

E' importante richiamare anche in questa circostanza i limiti delle analisi prodotte, che l'OCSE stesso fa presente:

- TALIS non dimostra le modalità di evoluzione della partecipazione individuale alle attività di SP, né fornisce informazioni su come tale partecipazione si adatti in risposta ad interventi di *policy*;
- Poiché le elaborazioni si basano su quanto i rispondenti riferiscono, le risposte stesse sono soggette ai limiti imposti dalla memoria e dalla percezione soggettiva.

4.5 - Lo sviluppo professionale degli insegnanti in Italia: introduzione

Il capitolo 4 del rapporto internazionale TALIS riguarda diversi aspetti dello ‘sviluppo professionale’ (SP) degli insegnanti. Il termine, di derivazione dall’inglese *professional development* (PD), forse non è proprio di uso comune in Italia.

Nel capitolo 2 di questa Guida, sono stati esaminati aspetti legati alla *formazione iniziale* degli insegnanti. Questo capitolo, invece, si concentra sulle attività formative che l’insegnante ha svolto *dopo* la sua formazione iniziale e, per l’Italia, comprendono sia la c.d. *formazione in ingresso*, sia la *formazione in servizio*, attraverso “attività di formazione e aggiornamento”¹¹, per impiegare termini di uso corrente.

In linea con i temi trattati nel rapporto internazionale, gli aspetti esaminati sono:

- la formazione in ingresso e i programmi di avvio alla professione (*induction*); il mentoring;
- la partecipazione degli insegnanti ad attività di sviluppo professionale (SP);
- le attività di SP degli insegnanti – contenuti, tipi di attività e impatto percepito;
- i bisogni di SP espressi dagli insegnanti.

Prima di addentrarci nell’illustrazione dei risultati più salienti emersi per l’Italia, è necessaria una premessa circa lo specifico ruolo che la Commissione europea ha avuto nel determinare la materia di ricerca in questo frangente.

Occorre sottolineare che la Commissione europea, che ha sostenuto fortemente l’indagine OCSE e la partecipazione degli Stati membri, ha un particolare interesse per i risultati che emergono da questo capitolo, anche ai fini dell’eventuale formulazione di indicatori europei legati allo sviluppo professionale degli insegnanti. Come è già avvenuto per la scorsa edizione di TALIS, in contemporanea con il Rapporto OCSE esce un rapporto autonomo della Commissione sui risultati nei 19 Paesi UE partecipanti all’indagine del 2013: qui particolare attenzione è dedicata al tema dello sviluppo professionale.

Va ricordato che la Commissione ha collaborato molto attivamente con il TALIS *Board of Participating Countries*¹² e con l’OCSE nel lavoro preparatorio degli item dei questionari su questo tema, proprio per la rilevanza attribuita alla formazione degli insegnanti e dei capi d’istituto nella strategia europea.

E’ per questo motivo che si è ritenuto utile aggiungere, in Appendice a questo capitolo, alcune informazioni sul contesto europeo in cui questi dati sono destinati a produrre i loro effetti¹³.

¹¹ art. 63-64 CCNL 2006/09 Comparto Scuola

¹² Si tratta del Comitato di Indirizzo dell’indagine TALIS, a cui partecipano i rappresentanti designati da tutti i Paesi inseriti nell’indagine.

¹³ E’ utile ricordare, inoltre, che all’interno del processo di cooperazione europea, una delle Raccomandazioni specifiche in materia di Istruzione e Formazione rivolte dalla Commissione europea all’Italia nel 2013 recita:

4.6 - Programmi di 'induction' e di mentoring

Nei questionari TALIS rivolti agli insegnanti e ai dirigenti scolastici, sono stati presi in considerazione diversi tipi di programmi di avvio alla professione, di tipo formale e informale. Agli insegnanti è stato chiesto di indicare a quale di questi avessero partecipato, in occasione del loro "primo rapporto di lavoro regolare come insegnante" (Figura 4.1)

Figura 4.1 Quesito n.19 del questionario TALIS - docenti

19. In occasione del suo primo rapporto di lavoro regolare come insegnante, ha partecipato a un programma di avvio alla professione?		
<i>Per 'programma di avvio alla professione' si intende un insieme di attività strutturate a sostegno dell'inserimento dei neoassunti nella professione insegnante, per esempio una collaborazione tra pari con altri neo-insegnanti, il sostegno da parte di docenti esperti con funzioni di tutor/mentor, l'anno di formazione in Italia, ecc.</i>		
<i>Barrare una casella per ciascun rigo.</i>		
	Si	No
a) Ho partecipato/partecipo a un programma ministeriale di avvio alla professione.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b) Ho partecipato/partecipo ad attività organizzate in modo <u>informale</u> non facenti parte di un programma di avvio alla professione.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c) Ho avuto un'introduzione generale sul funzionamento della scuola.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

In termini simmetrici, ai dirigenti scolastici è stato chiesto di indicare se tali programmi esistessero o meno nel loro istituto e se fossero diretti a tutti i docenti che si trovavano ad insegnare per la prima volta in quella scuola oppure solamente agli insegnanti neoassunti. Questo è il modo con cui si è cercato di contestualizzare, per il sistema scolastico italiano, la doppia accezione di "insegnanti nuovi" su cui i dirigenti dovevano riferire: nel primo caso chi non aveva mai insegnato in precedenza in quel determinato istituto; nel secondo chi era "nuovo" nella professione.

Nel riportare i risultati, particolare risalto è dato nel capitolo alle risposte relative al programma più formale. Per le esigenze di questa *Guida*, ci soffermeremo unicamente su questo aspetto, rimandando il lettore alla consultazione del rapporto internazionale per l'analisi dei dati relativi ai programmi più informali di avvio alla professione docente.

Si possono vedere nella Tabella 4.1 qui sotto i dati dell'Italia, messi a confronto con i dati dei Paesi TALIS, e con quelli di Francia, Spagna e Inghilterra¹⁴, Paesi scelti qui per la diversità dei loro sistemi di *governance* e per il diverso grado di autonomia accordata alle scuole. Si può notare che, nel caso dell'Italia, in base alle dichiarazioni dei dirigenti, una percentuale piuttosto elevata di docenti lavora in scuole dove esistono programmi formali di *induction* diretti ai docenti neoassunti (74,7%), e questa percentuale è ben superiore alla media TALIS (22,3%).

"intensificare gli sforzi per scongiurare l'abbandono scolastico e migliorare qualità e risultati della scuola, anche tramite una riforma dello sviluppo professionale e della carriera degli insegnanti." (sottolineatura delle Autrici).

¹⁴ A TALIS 2013, ha partecipato solamente l'Inghilterra, e non tutto il Regno Unito.

Tabella 4.1 Programmi formali di avvio alla professione insegnante

	% insegnanti che riportano <u>partecipazione</u> a programma ministeriale di avvio alla professione in occasione di "primo rapporto di lavoro regolare come insegnante"	% docenti che lavorano in scuole di secondaria inferiore i cui dirigenti scolastici hanno riportato esistenza di programma ministeriale di avvio alla professione per :		
		tutti i docenti nuovi nella scuola	solo i docenti neoassunti	nessun programma di avvio alla professione
Paesi TALIS	48,6	43,6	22,3	34,2
ITALIA	49,4	11,4	74,7	14,0
Francia	55,1	20,0	57,8	22,3
Inghilterra	75,8	94,3	5,2	0,6
Spagna	35,3	21,9	2,7	75,4

Fonte: elaborazione su dati OECD TALIS Tab. 4.6c

Dal lato delle dichiarazioni degli insegnanti, il 49,4 % (media TALIS: 48,6%) dei nostri docenti riferisce di aver partecipato ad un programma di *induction* formale, percentuale che corrisponde al 58,6% di quelli che hanno un contratto a tempo indeterminato (Paesi TALIS: 49,0%) e al 9,0% di quelli con contratto a tempo determinato (Paesi TALIS: 45,7%). In effetti, il rapporto internazionale sottolinea, per l'Italia, la forte differenza tra i dati riguardanti i docenti con contratto a tempo indeterminato e determinato, come, d'altronde, era d'attendersi in virtù della normativa applicata alla materia.

Considerando che "l'anno di formazione" come formazione in ingresso per gli insegnanti delle scuole statali è stato istituito nel lontano 1982 (si veda il Box 4.1), appare certamente assai contenuta, rispetto alle attese, la percentuale di insegnanti italiani a tempo indeterminato che ha riportato la partecipazione pregressa al programma formale di *induction* al momento della loro assunzione a tempo indeterminato.

Box 4.1 Induction formale in Italia: l'anno di formazione per i neo-assunti

Si ricorda che la "formazione in ingresso" in Italia (art. 68 del CCNL 2006/09, tuttora vigente) trova il suo primario riconoscimento normativo nel 1982 (Legge 270/82), attraverso l'anno di formazione, e inserito successivamente negli art. 437 e 440 del d.lgs. n. 297/94, dove si afferma che "durante l'anno di formazione il Ministero assicura [...] la realizzazione di specifiche iniziative di formazione".

Recepito poi nei Contratti nazionali del Comparto Scuola, l'anno di formazione per i docenti neoassunti a tempo indeterminato diventa un obbligo contrattuale.

Attualmente, all'interno di questo quadro giuridico, l'Amministrazione Centrale (MIUR), l'Amministrazione Periferica (USR) e le Istituzioni Scolastiche – di concerto con l'INDIRE – organizzano, ciascuno per le proprie competenze, itinerari formativi per i docenti neoassunti, che attualmente si realizzano con modalità di *blended learning*

Altra domanda possibile riguarda lo scarto che sembrerebbe emergere tra la percentuale dei docenti italiani che lavorano nelle scuole dove, dal dirigente scolastico, è riportata l'esistenza nell'istituto di un programma formale di avvio alla professione per i neoassunti (74,7%), e la percentuale degli insegnanti a tempo indeterminato che dichiarano di aver partecipato a questo programma in passato (58,6%).

E' da un analogo confronto tra quanto riferito dai dirigenti scolastici e quanto riportato dai docenti sull'utilizzo dei diversi tipi di *induction* (da parte di meno del 50% degli insegnanti) che, nel rapporto internazionale TALIS, l'OCSE trae la conclusione della sostanziale disponibilità nelle scuole di programmi formali ed informali di formazione in ingresso, ma di

un sottoutilizzo di queste opportunità da parte degli insegnanti. Come si può vedere dalla scheda riassuntiva all'inizio di questo capitolo, con le implicazioni di *policy* formulate nel rapporto, l'OCSE ravvisa pertanto la necessità per i Paesi di "spronare" gli insegnanti a partecipare a tali programmi, come se vi fossero problemi a far incontrare l'offerta di *induction* e la fruizione della stessa da parte degli insegnanti.

Varie considerazioni sono possibili in relazione alla apparente incoerenza tra i dati summenzionati e la realtà che ci saremmo potuti immaginare, vista l'obbligatorietà della formazione in ingresso in Italia nel sistema statale. Per esigenze di brevità, ci soffermiamo solo su tre.

Innanzitutto, come giustamente scrive anche il rapporto internazionale, occorre precisare che gli insegnanti riportano un'esperienza di partecipazione alla formazione in ingresso che si situa – per una popolazione docente piuttosto anziana, come in Italia – in un *passato alquanto lontano nel tempo*, mentre i dirigenti scolastici riferiscono sull'esistenza di questi programmi *nel presente*.

Inoltre, è importante tener presente che, per motivi di comparabilità internazionale, ai dirigenti scolastici era chiesto di rispondere sull'esistenza attuale del programma formale di formazione in ingresso *nel loro istituto*, piuttosto che nel loro sistema educativo (come, forse, sarebbe stato più appropriato per l'Italia). Quindi, se nell'anno scolastico di riferimento dell'indagine, nessun neoassunto prestava servizio nel determinato istituto (ricordiamo lo scarso livello di *turnover* degli insegnanti negli ultimi anni negli istituti statali), il dirigente italiano poteva intendere la risposta in senso negativo, nonostante l'obbligo generale dell'anno di formazione per i docenti neoassunti nelle scuole statali.

Infine, se guardiamo il dato degli insegnanti italiani a tempo indeterminato che dichiarano di aver partecipato ad un programma di *induction* formale (58,6%), al di là delle considerazioni sulla loro appartenenza o meno ad istituti statali, occorre prestare attenzione alla formulazione stessa della domanda a cui dovevano rispondere, e all'ambiguità per gli insegnanti italiani dell'espressione "primo rapporto di lavoro regolare come insegnante". In effetti, il "primo rapporto di lavoro regolare"¹⁵ poteva essere inteso anche come "primo impiego con regolare contratto", sebbene a tempo determinato, nel cui caso nessun programma formale di *induction* è prescritto dalla norma. Questa interpretazione è particolarmente possibile nel vissuto dei docenti italiani, caratterizzato da estesa precarietà e, talvolta, anche dall'impiego 'informale' di personale in istituti non statali per attività di docenza, e per i quali la "regolarità" del rapporto di lavoro abbia potuto costituire già un traguardo nella carriera.

E' opportuno, quindi, esercitare una certa cautela nell'assunzione e impiego dei dati relativi a questa complessa questione, come servirebbe anche maggiore chiarezza per comprendere il dato relativo alla partecipazione dichiarata dai docenti a tempo determinato (9,0%) ad un programma ministeriale di avvio alla professione.

Proprio per la complessità della questione (e l'esistenza di variabili che l'indagine internazionale non poteva prendere in considerazione), la cautela è opportuna anche per le regressioni logistiche operate nel capitolo 4 del rapporto internazionale, nei casi in cui uno degli elementi messi a confronto sia costituito proprio dalla pregressa partecipazione ad un programma formale di *induction*,

¹⁵ Nell'originale inglese: "first regular employment as a teacher".

Questa sezione del capitolo si conclude con un veloce sguardo al mentoring. Poiché le attività dell'anno di formazione in Italia tendenzialmente prevedono l'assistenza al docente neoassunto da parte di un tutor, o insegnante esperto mentore, non sorprendono i dati riportati dai dirigenti scolastici italiani relativi al tema dell'esistenza o meno di mentoring nel loro istituto. Infatti, il 60,5% degli insegnanti rispondenti si trova in istituti i cui dirigenti riportano la possibilità di accesso per i docenti neoassunti ad un sistema di mentoring nella scuola, contro la media TALIS del 27,0%. Al contrario, in Italia sembrano poco diffuse pratiche di mentoring per tutti coloro che insegnano per la prima volta nell'istituto (Italia: 6,7%; Paesi TALIS: 22,2%) o per tutti gli insegnanti in generale nell'istituto (Italia: 1,6%; Paesi TALIS: 24,9%). Tuttavia, dalle dichiarazioni fornite dai dirigenti scolastici, tendenzialmente in Italia vi è maggiore corrispondenza tra la disciplina insegnata dall'insegnante mentore e quella insegnata dall'insegnante meno esperto affidatogli, rispetto alla media TALIS (Italia: 88,8%; media TALIS: 68,1%).

4.7 - La partecipazione ad attività di sviluppo professionale (SP)

Nel 2013 TALIS ha posto agli insegnanti alcuni quesiti su una serie di aspetti relativi alla loro partecipazione ad attività di sviluppo professionale, intesa qui come formazione in servizio, condotta nei 12 mesi precedenti.

Nella Tabella 4.2 si possono vedere i dati dell'Italia, messi a confronto con la media dei Paesi TALIS, e con i risultati di Francia, Spagna e Inghilterra. In questo gruppo di Paesi, la partecipazione italiana ad attività di SP presenta i valori più bassi. Sono riportati in tabella anche le percentuali degli insegnanti che hanno avuto esborsi personali per partecipare alle attività in questione. Se si considerano i dati degli insegnanti che hanno dovuto pagare in toto o in parte per le attività di SP, complessivamente solo il dato spagnolo (43,0%) è superiore alla media TALIS, mentre quello italiano si attesta al di sotto (Italia: 30,8%; media TALIS: 33,8%), sebbene in minore misura rispetto alla Francia (24,2%) e all'Inghilterra (7,3%).

Tabella 4.2 Partecipazione degli insegnanti ad attività di SP e costi sostenuti

Tasso di partecipazione in attività di SP nei precedenti 12 mesi riportati dagli insegnanti in TALIS 2013 (%)		% insegnanti che hanno dovuto pagare personalmente per le attività di SP nei precedenti 12 mesi		
		Per nulla	In parte	Totalmente
Paesi TALIS	88,4	66,1	25,2	8,6
ITALIA	75,4	69,2	16,6	14,2
Francia	76,4	75,8	18,8	5,4
Inghilterra	91,7	92,7	6,4	0,9
Spagna	84,3	57,0	30,9	12,1

Rif. Tavola 4.6 Rapporto TALIS

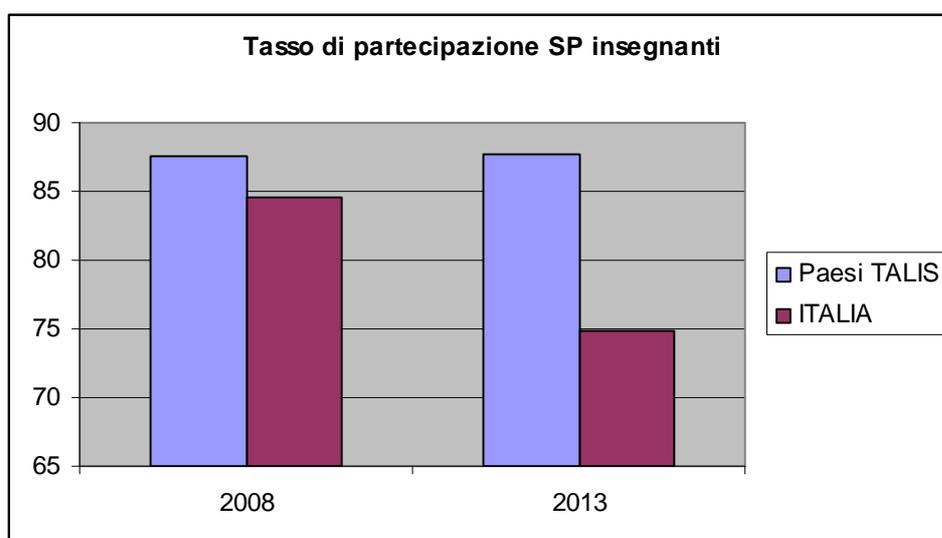
Nel Grafico 4.1 si raffrontano i tassi di partecipazione con i dati per l'edizione del 2008¹⁶ per l'Italia e la media TALIS. Si può notare che, mentre la media TALIS è rimasta

¹⁶ Occorre precisare che in TALIS 2008 hanno partecipato 25 Paesi, alcuni dei quali non hanno partecipato all'edizione 2013. Inoltre, nell'edizione 2008, diversamente dal 2013, erano stati esclusi dal campione gli insegnanti di sostegno a studenti con bisogni speciali di apprendimento. Per confrontare correttamente il 2008 e il 2013 l'OCSE ha eseguito opportuni aggiustamenti dei dati. Per questo motivo il dato 2013 utilizzato per il confronto 2008 presenta lievi differenze rispetto al dato di tabella 4.2.

sostanzialmente stabile (media TALIS 2008: 87,6%; 2013: 87,7%), la percentuale per Italia nel 2013 è scesa rispetto al 2008 di quasi 10 punti percentuali passando da 84,6% a 74,9%.¹⁷

Esaminando i dati relativi alle caratteristiche degli insegnanti che hanno partecipato ad attività di SP, si può notare il tasso di partecipazione alquanto basso per l'Italia (75,4%) rispetto ai Paesi TALIS (88,4%), con una percentuale più elevata tra i docenti con contratti a tempo indeterminato (76,9% di coloro che dichiarano di aver partecipato), rispetto a quelli a tempo determinato (69,0%). Se confrontato con i tassi di tutti i Paesi UE partecipanti all'indagine, solo la Slovacchia fa registrare un tasso inferiore (73,3%) a quello italiano. Il rapporto TALIS parla, quindi, di "tassi relativamente elevati di non partecipazione" quando la percentuale scende sotto il 75%.

Grafico 4.1 Tasso di partecipazione in attività di SP riportati dagli insegnanti in TALIS 2008 e 2013



Fonte: elaborazione su dati OECD TALIS Tab. 4.6

E' importante ricordare, tuttavia, che, secondo la legislazione e le norme contrattuali in vigore nei singoli Stati, un diverso status può caratterizzare la "formazione in servizio" o lo SP, ad esempio, se si tratta di un 'obbligo contrattuale', e/o un 'dovere professionale', e/o un 'diritto del lavoratore', anche da esercitare facoltativamente, ecc), fatto questo che può incidere sui tassi di partecipazione.

Forse alcune osservazioni sul contesto in cui è avvenuto il calo per l'Italia possono aiutarci a meglio comprendere questi dati (Box 4.2).

¹⁷ E' interessante notare che, nonostante i tassi di partecipazione considerati bassi nel rapporto TALIS, una percentuale di insegnanti italiani superiore alla media TALIS, sia nel 2008 che 2013, dichiara di non aver avuto alcun esborso per partecipare alle attività di SP. Inoltre, una percentuale minore ha dovuto pagare una parte dei costi (ma la percentuale che ha dovuto coprire la totalità dei costi è superiore alla media TALIS).

Box 4.2 Problematiche inerenti lo SP degli insegnanti durante il periodo di riferimento dell'indagine TALIS 2013

Per comprendere il divario del dato italiano rispetto al 2008 e alla media TALIS in generale, si possono esplorare diverse motivazioni. Tra queste la sempre più complessa interazione tra fattori sistemici e realtà organizzative delle scuole, oltre a contingenze economiche con impatti restrittivi sui fondi disponibili per lo SP. Proprio nei 12 mesi a cui gli insegnanti del campione TALIS dovevano riferirsi, si verifica una drastica riduzione nei trasferimenti agli istituti scolastici legati alla Legge ex 440/97 dell'e.f. 2011 – cioè, in fondi direttamente utilizzabili dalle scuole anche per l'organizzazione di attività di formazione in servizio. Tagli per la spesa per attività di SP nelle Amministrazioni pubbliche vengono stabiliti anche con la Legge di Stabilità n. 122/2010, sempre a partire dal 2011 (e quindi anche nel periodo di riferimento per le risposte all'indagine TALIS),

I dati TALIS 2013 sono espliciti anche per quanto riguarda la percezione che gli insegnanti italiani hanno circa i tipi di sostegno che possono ricevere per le attività di SP, e le barriere alla loro partecipazione a tali attività. Le Tabelle 4.3 e 4.4 sono abbastanza eloquenti in tal senso.

Dalla Tabella 4.3 è interessante notare che Italia e Spagna fanno registrare dati inferiori alla media TALIS per tutti i tipi di sostegno presi singolarmente. Inoltre, possiamo aggiungere che, tra i Paesi UE partecipanti a TALIS 2013, questo fatto si riscontra anche nel caso della Romania e del Portogallo, ma il divario con la media TALIS è di ancora maggiore evidenza per questi due Paesi. Ciononostante, come evidenzia il rapporto internazionale, il tasso di partecipazione allo SP in Portogallo si attesta comunque nella media (88,5%, rispetto alla media TALIS 88,4%), mentre i tassi di partecipazione degli insegnanti spagnoli (84,3%) e rumeni (83,3%) sono al di sotto, ma in misura inferiore rispetto all'Italia.

Tabella 4.3 Partecipazione degli insegnanti ad attività di SP e costi sostenuti

	% insegnanti che riportano di aver ricevuto i seguenti tipi di sostegno per le loro attività di SP nei 12 mesi precedenti:		
	Possibilità di svolgere attività di SP nell'ambito dell'orario di servizio	Sostegno economico per partecipare ad attività di SP al di fuori dell'orario di servizio	Possibilità di usufruire di forme non economiche di agevolazione per partecipare ad attività di SP
Paesi TALIS	54,5	7,9	14,1
ITALIA	26,9	5,7	11,3
Francia	46,1	4,8	16,8
Inghilterra	66,1	4,1	9,1
Spagna	22,6	2,4	6,4

Rif. Tavola 4.11 Rapporto TALIS

Passiamo ora a considerare la Tabella 4.4 e le diverse motivazioni percepite dagli insegnanti come ostacoli alla loro partecipazione ad attività di SP. La percentuale dei docenti italiani che si dichiara d'accordo con il fatto che ci siano tali ostacoli, per tutti gli *item* nella tabella, è maggiore rispetto alla media TALIS. Come si verifica per la Spagna, lo scostamento nazionale dalla media TALIS è particolarmente significativo per quanto riguarda l'assenza di incentivi alla partecipazione. Assieme a quelli degli insegnanti portoghesi, i dati dei docenti italiani sono quelli dove si riscontrano gli indici più elevati tra i Paesi UE partecipanti a TALIS per quanto riguarda la percezione dell'insieme degli ostacoli allo SP.

Tabella 4.4 Le barriere percepite dagli insegnanti alla loro partecipazione ad attività di SP

	Paesi TALIS	ITALIA	Francia	Inghilterra	Spagna
Non possedere i prerequisiti necessari (p.e. titoli di studio, esperienza, anzianità)	11,1%	14,0%	9,8%	10,1%	7,8%
Costo troppo elevato delle attività di SP per l'insegnante	43,8%	53,0%	24,4%	43,4%	38,1%
Mancanza di sostegno da parte dell'Amministrazione/datore di lavoro/dirigente scolastico	31,6%	39,8%	14,3%	27,4%	30,6%
Le attività di SP confliggono con l'orario di lavoro	50,6%	59,6%	42,6%	60,4%	59,7%
Mancanza di tempo a causa di impegni familiari	35,7%	39,2%	43,9%	27,0%	57,5%
Mancanza di offerta adeguata di formazione	39,0%	66,6%	42,5%	24,8%	61,5%
Mancanza di incentivi per partecipare a attività di SP	48,0%	83,4%	49,8%	38,1%	80,3%

Rif. Tavola 4.14 Rapporto TALIS

4.8 - Le attività di SP: contenuti, tipologie e impatto percepito

Come avviene anche per la media dei Paesi TALIS, sebbene in misura inferiore, il tipo di attività di SP a cui gli insegnanti italiani dichiarano di aver partecipato con maggiore frequenza sono i corsi o laboratori (Italia: 50,9%; media TALIS: 70,9%).

La seconda attività più indicata dai docenti italiani è la ricerca individuale o di gruppo su argomenti di interesse professionale, con un tasso del 45,6% contro la media TALIS del 31,1% (quarta nell'ordine), mentre la terza nell'ordine a decrescere per l'Italia risulta essere la partecipazione a conferenze e seminari (Italia: 31,5%; media TALIS: 43,6%, e, quindi, seconda nell'ordine in questo caso). In linea con il minore tasso di partecipazione ad attività di SP gli insegnanti italiani registrano percentuali inferiori rispetto alla media TALIS, anche nella partecipazione ai singoli tipi di attività, tranne che per le attività di ricerca individuale o collaborativa su un argomento di specifico interesse, come indicato sopra (Tabella 4.5).

Nella Tabella 4.6, invece, è possibile vedere i dati italiani e quelli della media TALIS relativamente ai contenuti delle attività di SP svolte dagli insegnanti nei 12 mesi di riferimento. Un'ipotetica graduatoria delle attività che più frequentemente sono oggetto di SP vede ai primi due posti, sia per l'Italia che per la media TALIS, 'la disciplina', cioè contenuti relativi ai saperi e alle competenze sia nella disciplina stessa che nella sua didattica.

Le indicazioni degli insegnanti italiani si discostano poi per il 3° e 4° posto nell'ordine decrescente, rispetto a quanto hanno dichiarato la media dei loro colleghi TALIS. Per la media TALIS vi sono contenuti utili alla conoscenza del curriculum (al 3° posto) e alla valutazione degli studenti (al 4°), mentre per l'Italia la questione delle tecnologie informatiche e di comunicazione (TIC) sembra predominare, con lo sviluppo di competenze nell'uso didattico delle tecnologie che si classifica 3°, e contenuti relativi all'impiego delle nuove tecnologie nel contesto di lavoro (cioè, l'istituzione scolastica) al 4° posto.

Tabella 4.5 I tipi di attività di SP a cui gli insegnanti dichiarano di aver partecipato nel periodo di riferimento

	Paesi TALIS	Italia
Corsi/laboratori	70,9%	50,9%
Conferenze o seminari (dove docenti e/o ricercatori presentano risultati di loro ricerche e discutono su temi educativi)	43,6%	31,3%
Visite di osservazione ad altre scuole	19,0%	12,5%
Visite di osservazione presso altre istituzioni pubbliche, imprese e organizzazioni non-governative	12,8%	5,2%
Stage formative in servizio presso altre istituzioni pubbliche, imprese e organizzazioni non-governative	14,0%	3,4%
Programma di qualificazione (p.e. programma o corsi per acquisire una laurea, un master o specializzazione/abilitazione)	17,9%	9,8%
Partecipazione ad una rete di docenti che ha come obiettivo specifico lo sviluppo professionale	36,9%	21,8%
Ricerca individuale o di gruppo su argomenti di interesse professionale	31,1%	45,6%
Mentoring, tutoraggio e osservazione/affiancamento tra pari, come parte di una formale attività istituzionale	29,5%	12,3%

Rif. Tavola 4.9 Rapporto TALIS

E' interessante anche notare che, per tutti i tipi di contenuto delle attività di SP svolte nei 12 mesi di riferimento, gli insegnanti italiani esprimono valutazioni positive dell'impatto \geq l'80%, tranne nel caso delle attività relative alla gestione e all'amministrazione della scuola. (74%). In effetti, il grado di efficacia percepita dagli insegnanti delle attività di SP svolte appare piuttosto elevato, praticamente per tutti i tipi di attività indicate, mentre si evidenziano importanti differenze nel tasso di partecipazione dei docenti alle medesime iniziative. Questi dati, pertanto, potrebbero fornire importanti spunti per indagini qualitative supplementari nel contesto nazionale.

Tabella 4.6 I contenuti delle attività di SP svolte e l'impatto positivo percepito dagli insegnanti

	Paesi TALIS	Italia
Saperi e competenze nella/e disciplina/e insegnata/e		
Percentuale degli insegnanti	72,7%	62,6%
Impatto positivo medio e alto	90,8%	90,2%
Competenze pedagogiche e didattiche per la/e disciplina/e insegnata/e		
Percentuale degli insegnanti	67,9%	60,3%
Impatto positivo medio e alto	87,2%	88,9%
Conoscenza del curriculum		
Percentuale degli insegnanti	56,3%	37,2%
Impatto positivo medio e alto	84,3%	84,1%
Valutazione degli studenti		
Percentuale degli insegnanti	57,2%	42,0%
Impatto positivo medio e alto	82,9%	84,9%
Competenze nell'uso didattico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)		
Percentuale degli insegnanti	54,2%	53,2%

	Paesi TALIS	Italia
Impatto positivo medio e alto	80,3%	82,2%
Comportamento degli studenti e gestione della classe		
Percentuale degli insegnanti	43,7%	34,7%
Impatto positivo medio e alto	80,9%	85,5%
Gestione e amministrazione della scuola		
Percentuale degli insegnanti	18,4%	10,0%
Impatto positivo medio e alto	76,4%	74,0%
Approcci all'apprendimento individualizzato		
Percentuale degli insegnanti	40,7%	36,6%
Impatto positivo medio e alto	80,4%	87,9%
Insegnamento agli studenti con bisogni speciali di apprendimento ¹⁸		
Percentuale degli insegnanti	31,7%	44,3%
Impatto positivo medio e alto	77,3%	87,1%
Didattica in contesti multilingui e multiculturali		
Percentuale degli insegnanti	16,4%	14,9%
Impatto positivo medio e alto	76,7%	86,6%
Didattica delle competenze trasversali (es. <i>problem solving</i> , imparare ad apprendere)		
Percentuale degli insegnanti	38,5%	34,0%
Impatto positivo medio e alto	80,5%	85,9%
Approcci allo sviluppo di competenze trasversali intersettoriali per esigenze di un futuro impiego o studio		
Percentuale degli insegnanti	20,7%	11,8%
Impatto positivo medio e alto	79,2%	84,4%
Nuove tecnologie nel contesto lavorativo		
Percentuale degli insegnanti	40,0%	44,7%
Impatto positivo medio e alto	78,8%	80,0%
Orientamento degli studenti		
Percentuale degli insegnanti	23,6%	30,7%
Impatto positivo medio e alto	79,9%	86,6%

Rif. Tavola 4.13 Rapporto TALIS

4.9 - I bisogni di SP espressi dagli insegnanti

La Tabella 4.7 riporta le percentuali per i Paesi TALIS e per l'Italia degli insegnanti che dichiarano di avere un elevato bisogno di SP nei settori indicati.

E' interessante notare come, in TALIS 2013 la questione delle TIC rappresenti per gli insegnanti italiani una questione di assoluto rilievo, sia per quanto concerne le competenze per l'uso didattico di queste tecnologie (Italia: 35,9%; media TALIS: 18,9%) che per l'uso delle TIC nel contesto lavorativo (Italia: 32,2%; media TALIS: 17,8%), quindi al primo e terzo posto in ordine decrescente.

¹⁸ V. nota 1 per la definizione impiegata in TALIS

Tabella 4.7 I bisogni di SP espressi dagli insegnanti

	Paesi TALIS	Italia
Saperi e competenze nella/e disciplina/e insegnata/e	8,7%	16,6%
Competenze pedagogiche e didattiche per la/e disciplina/e insegnata/e	9,7%	23,5%
Conoscenza del curriculum	7,9%	11,3%
Valutazione degli studenti	11,6%	22,9%
Competenze nell'uso didattico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)	18,9%	35,9%
Comportamento degli studenti e gestione della classe	13,1%	28,6%
Gestione e amministrazione della scuola	8,7%	9,9%
Approcci all'apprendimento individualizzato	12,5%	22,1%
Insegnamento agli studenti con BES	22,3%	32,3%
Didattica in contesti multilingui e multiculturali	12,7%	27,4%
Didattica delle competenze trasversali (es. problem solving, imparare ad apprendere)	11,0%	22,3%
Approcci allo sviluppo di competenze trasversali intersettoriali per esigenze di un futuro impiego o studio	10,4%	16,4%
Nuove tecnologie nel contesto lavorativo	17,8%	32,2%
Orientamento degli studenti	12,4%	18,7%

Un raffronto con TALIS 2008 può essere utile per farci comprendere quanto le tematiche riguardanti le competenze tecnologiche siano diventate di maggiore rilevanza nei bisogni di SP percepiti dagli insegnanti italiani. Nel 2008, la necessità di SP più sentita dai docenti italiani era l'insegnamento agli studenti con bisogni speciali di apprendimento (con 35,3%; media TALIS: 30,1%), seguita dai bisogni di SP legati alla disciplina insegnata (34,0%; media TALIS: 18,0%) e solo in quinta posizione i bisogni riguardanti l'uso delle TIC nella didattica (con 25,8%; media TALIS: 24,2%). Si può notare, quindi, come il bisogno di SP degli insegnanti in Italia rispetto alle TIC abbia avuto una forte impennata in soli 5 anni (+ 10,1%, rispetto a + 1,2% per la media TALIS).

La forte presenza del tema delle TIC nei bisogni formativi avvertiti da un corpo insegnante con un'età media sempre più elevata certamente risente delle difficoltà che possono emergere dalle accelerazioni negli sviluppi tecnologici dei dispositivi e degli ambienti di lavoro e di scambio sociale che si sono prodotti in questi anni. Rilevante può anche essere l'influenza esercitata dal contatto con le caratteristiche dei processi di pensiero e di elaborazione dell'informazione impiegati dai loro studenti, nati e cresciuti in una, o più, epoche 'digitali'. Il Box 4.3 presenta, inoltre, alcune delle innovazioni tecnologiche nell'ambiente di lavoro con cui i docenti italiani si devono ora misurare.

Tornando a considerare la Tabella 4.7, vediamo che l'insegnamento agli studenti con bisogni speciali di apprendimento risulta essere al 32,3%, quindi ad un livello quasi uguale alla percentuale espressa per le TIC nel contesto lavorativo. Questa percentuale si attesta al di sotto del valore registrato nel 2008 (35,3%). Il bisogno, comunque, rimane particolarmente sentito dagli insegnanti italiani, se confrontati con la media TALIS (22,3%), e con tutti gli altri Paesi UE partecipanti all'indagine

E' comunque importante mettere in evidenza che la percentuale degli insegnanti in Italia che percepisce un'elevata esigenza di SP rispetto a tutti i temi sottoposti ad indagine risulta essere

sempre superiore alla media dei loro colleghi nei Paesi TALIS. Come si potrà vedere sempre dalla Tabella 4.7, per oltre la metà delle opzioni fornite, il dato per l'Italia è circa il doppio, se non di più del doppio, del dato della media TALIS. In aggiunta, un confronto tra i dati dei 19 Paesi UE partecipanti a TALIS 2013 ci rivela che, complessivamente in termini di percentuale, i valori riguardanti gli insegnanti italiani sono generalmente i più elevati *in assoluto*, indicando quindi che un maggior numero di insegnanti percepisce bisogni, anche diffusi, di sviluppo professionale nei settori oggetto di indagine.

Box 4.3 Sempre più TIC nel lavoro degli insegnanti

I docenti italiani si sono trovati in tempi recenti a doversi misurare con le iniziative inerenti il Piano Scuola Digitale del MIUR a sostegno dell'innovazione nella didattica, sebbene questo sia ancora in fieri e disponga di risorse limitate. A ciò si aggiungono tutte le azioni necessarie a favorire il processo di dematerializzazione delle amministrazioni pubbliche stabilite dalla normativa relativa alle *Spending Review* che, per le istituzioni scolastiche, riguardano da vicino anche gli strumenti di lavoro dei docenti: p. e., le pagelle in formato elettronico, i registri *on line*, le comunicazioni agli alunni e alle famiglie in formato elettronico, l'impiego dell'editoria digitale, il reperimento e utilizzo di risorse educative aperte (*Open educational resources – OER*) dal web, ecc

4.10 - Osservazioni conclusive

Come si è già osservato altrove in questa *Guida*, la media TALIS proviene dall'elaborazione dei dati dei Paesi che hanno liberamente scelto di partecipare all'indagine e che rappresentano, dunque, realtà e tradizioni educative e contesti socio-economici molto diversificati. Pertanto, il confronto con la media non deve essere inteso come parametro ottimale di riferimento per l'Italia, né quando il dato italiano sembra essere 'migliore' né quando risulta essere 'inferiore' alla media TALIS.

Tale confronto, tuttavia, può essere utile per rendere più visibili e comprensibili aspetti – anche critici – della nostra stessa realtà. Ciò nell'ottica della ricerca di possibili modalità per affrontare le questioni difficili poste dalla formazione continua degli insegnanti, o dall'“apprendimento professionale durante tutto l'arco della carriera”, per usare le parole della Commissione europea.

In conclusione, volendo ripercorrere sinteticamente la descrizione di varie delle particolarità dell'Italia presentate nelle pagine precedenti, queste sono alcune prime evidenze che emergono dall'indagine TALIS 2013, per quanto riguarda il tema dello sviluppo professionale degli insegnanti:

- Anche se la contestualizzazione operata nei questionari TALIS in Italia in merito ai programmi formali di *induction*, o di avvio alla professione, potrebbe non essere di immediata comprensione, la percentuale dei docenti che lavorano in scuole di secondaria inferiore i cui dirigenti scolastici hanno riportato l'esistenza di un programma formale di *induction* per gli insegnanti neoassunti è quasi tre volte la media TALIS, mentre è molto bassa la percentuale relativa alla disponibilità di un tale programma per i docenti che sono nuovi nella scuola.
- Il tasso di partecipazione alle attività di sviluppo professionale fatto registrare dagli insegnanti italiani in TALIS2013 è uno dei più bassi in assoluto tra i Paesi partecipanti all'indagine, con un apparente calo nella partecipazione rispetto ai dati del 2008.

- Insieme a Spagna, Romania e Portogallo, in Italia è molto bassa la percentuale dei docenti che riportano di aver potuto usufruire di opportunità di sostegno allo sviluppo professionale nel periodo di riferimento.
- Gli insegnanti italiani concordano in percentuale maggiore rispetto ai docenti dei Paesi TALIS e ai Paesi UE, su tutte le motivazioni che ostacolano la loro partecipazione ad attività di sviluppo professionali. Particolarmente avvertito è il problema della mancanza di incentivi alla partecipazione.
- In merito ai contenuti della attività di sviluppo professionale svolte nei 12 mesi di riferimento, ai primi posti per gli insegnanti italiani troviamo tematiche riguardanti la disciplina di insegnamento e le TIC. Se analizziamo, tuttavia, i bisogni espressi, la questione delle TIC per gli insegnanti italiani è diventata di assoluto rilievo, sia per quanto concerne le competenze per l'uso didattico di queste tecnologie, che per l'uso delle TIC nel contesto lavorativo.
- Come nell'edizione TALIS del 2008, il bisogno di sviluppo professionale per l'insegnamento a studenti con bisogni speciali di apprendimento rimane molto sentito dai docenti italiani.
- Rispetto ai dati dei Paesi UE partecipanti a TALIS 2013, i valori riguardanti i bisogni di sviluppo professionale degli insegnanti italiani sono generalmente più elevati, per tutte le tematiche oggetto di indagine.

4.11 - Appendice

Tra i documenti europei di riferimento per comprendere l'interesse della Commissione europea per tematiche riguardanti gli insegnanti, le Conclusioni del Consiglio del 26 novembre 2009, sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi d'istituto, richiamano l'attenzione sulla nozione che:

le conoscenze, le competenze e l'impegno degli insegnanti, nonché la qualità della leadership scolastica, sono i fattori più importanti per raggiungere risultati di apprendimento di alta qualità.

Le stesse conclusioni riportano anche una sintetica elencazione di quanto sia ritenuto necessario per la formazione degli insegnanti:

Box 4.4 Dalle Conclusioni del Consiglio sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi d'istituto (26 novembre 2009)

[...]

4. In un mondo in rapida evoluzione e in linea con il concetto di apprendimento permanente, la formazione e lo sviluppo degli insegnanti dovrebbero costituire un continuum coerente che abbracci la formazione iniziale per insegnanti (con una forte componente pratica), l'introduzione alla professione e lo sviluppo professionale continuo. In particolare, occorre adoperarsi affinché:

- a) tutti i neoinsegnanti ricevano, nei primi anni di insegnamento, un sostegno e un orientamento adeguati ed efficaci;
- b) sia promosso un approccio riflessivo in cui sia i neoinsegnanti che gli insegnanti con maggiore esperienza sono incoraggiati a riesaminare costantemente il proprio lavoro individualmente e collettivamente;
- c) tutti gli insegnanti ottengano periodicamente un riscontro delle loro prestazioni e assistenza per identificare le proprie esigenze di sviluppo professionale e elaborare un programma che le soddisfi;
- d) alla luce di tale riscontro, siano messe a disposizione degli insegnanti in servizio opportunità sufficienti per aggiornare, sviluppare e ampliare le loro competenze in tutto l'arco della carriera e gli insegnanti siano incoraggiati e messi in grado di valersi di tali opportunità;
- e) i programmi di sviluppo professionale per insegnanti siano pertinenti, commisurati alle esigenze, profondamente radicati nell'esperienza concreta e di qualità assicurata;
- f) gli insegnanti e i capi istituto siano incoraggiati a trarre vantaggio dalle opportunità offerte dai sistemi di scambio e di mobilità e dalle reti, a livello sia nazionale che internazionale, e siano messi in grado di valersi di tali opportunità;
- g) gli insegnanti e i capi istituto siano incoraggiati a partecipare alla formazione e sviluppo professionali avanzati, a intraprendere la ricerca pedagogica e a trarre vantaggio dalle opportunità di sviluppare conoscenze in altri settori e siano messi in grado di valersi di tali possibilità.

Lo sviluppo professionale è ritenuto aspetto fondamentale della 'formazione dell'insegnante lungo tutta la carriera' (*career-long Teacher Education*). *Continuous professional development (CPD)*, tradotto nel testo europeo come 'sviluppo professionale continuo', è riferito in inglese alla natura ricorrente e permanente assunta dalle esigenze formative professionali.

L'importanza dell'apprendimento professionale è reiterato anche più recentemente nel Documento sulla professione docente, allegato alla Comunicazione della Commissione del 2012, *Rethinking Skills*:

Nel contesto di una maggiore professionalizzazione e autonomia dell'insegnante, tutto il personale docente dovrebbe essere impegnato nella pratica riflessiva e nella ricerca e coinvolto sistematicamente in attività di apprendimento professionale durante tutto l'arco della carriera.

Gli esiti dell'indagine TALIS costituiranno oggetto di particolare riflessione, quindi, da parte della Commissione e saranno impiegati come *evidence base* e punto di riferimento per future indicazioni rivolte agli Stati sui temi legati agli insegnanti.

Capitolo 5 Valutazione dei docenti e feedback

5.1 - Abstract

La valutazione dei Docenti e il feedback sono componenti importanti per lo sviluppo professionale e la carriera dei Docenti. Lo scopo primario della valutazione e del feedback è quello di fornire agli insegnanti un importante contributo perché possano migliorare la loro didattica. Tuttavia, la valutazione degli insegnanti e il feedback possono essere utilizzati per aver indicazioni per lo sviluppo professionale e di carriera degli insegnanti. Questo capitolo esamina sia la valutazione formale degli insegnanti che il feedback informale provenienti da fonti interne ed esterne alle loro scuole. Il capitolo esplora gli elementi e il contenuto su cui si concentrano la valutazione e il feedback che gli insegnanti ricevono e le conseguenze che potrebbero risultare.

5.2 - Highlights

- Gli insegnanti ricevono un feedback da molteplici fonti. In media nei Paesi *TALIS*, quasi l'80% degli insegnanti dichiara di ottenere un feedback dall'osservazione in classe, e quasi i due terzi riportano di ricevere feedback dall'analisi dei punteggi dei test degli studenti. Questi risultati sono incoraggianti, in considerazione del fatto che l'osservazione in classe e il feedback basato sui dati risultano essere le più importanti per migliorare l'insegnamento.
- Gli insegnanti dichiarano che il feedback che ricevono nelle loro scuole è focalizzato su diversi aspetti del loro insegnamento. Quasi nove insegnanti su dieci dichiarano che forte enfasi è posta nel feedback ricevuto sui risultati degli studenti, sulla competenza pedagogica nella loro disciplina e sulla gestione della classe. Riferiscono inoltre che risulta meno frequente il feedback ricevuto da studenti e genitori.
- Gli insegnanti percepiscono che le valutazioni che ricevono portano a cambiamenti positivi nel loro lavoro. Più di sei insegnanti su dieci dichiarano che le valutazioni portano a cambiamenti positivi nelle loro pratiche di insegnamento, e più della metà riporta che le valutazioni conducono a cambiamenti positivi sia nelle loro pratiche di valutazione degli studenti sia nella gestione della classe.
- La valutazione formale degli insegnanti ha poco a che vedere con il riconoscimento economico o con l'avanzamento di carriera per gli insegnanti migliori. Incrementi annuali di stipendio degli insegnanti sono assegnati indipendentemente dal risultato della valutazione formale, tranne che per un quinto delle scuole degli insegnanti che hanno risposto ai quesiti. Inoltre, il **44%** degli insegnanti lavora in scuole il cui capo d'istituto dichiara che la valutazione formale non ha alcuna ricaduta sulle opportunità di avanzamento di carriera degli insegnanti.
- La valutazione degli insegnanti ha una particolare attenzione allo sviluppo nella maggior parte delle scuole dove gli insegnanti lavorano: più di otto insegnanti su dieci lavorano in scuole in cui la valutazione formale almeno qualche volta porta a piani di sviluppo o di formazione.
- Mentre la maggior parte degli insegnanti riceve varie forme di feedback (molte delle quali sono collegate alla didattica in aula), sono molto meno comuni sistemi complessivi di valutazione degli insegnanti e feedback che siano effettivamente collegati a migliorare le pratiche di insegnamento e quindi l'apprendimento degli studenti nelle scuole. Infatti, in

media, tra i Paesi TALIS, quasi la metà dei docenti riporta che i sistemi di valutazione e feedback nella loro scuola sono in gran parte intrapresi semplicemente per soddisfare adempimenti amministrativi.

5.3 - Definizioni

La valutazione formale degli insegnanti: prevede procedure e criteri stabiliti, anziché un approccio più informale (come ad esempio le discussioni informali). Può essere effettuata dal dirigente scolastico, da un ispettore esterno o da altri insegnanti. Nella ricerca TALIS le informazioni sulla valutazione formale degli insegnanti sono state fornite dai Dirigenti scolastici.

Il feedback : si intende qualsiasi comunicazione ai docenti circa il loro insegnamento, proveniente dalle fonti più diverse (ad esempio, osservazioni in aula o analisi dei risultati dei loro studenti). Il *feedback* può essere fornito in maniera informale o in maniera più formale e strutturata. Nella ricerca TALIS agli insegnanti sono stati sottoposti quesiti riguardo i *feedback* che ricevono personalmente nella loro scuola.

La valutazione degli insegnanti e il feedback fornito nella scuola più in generale, possono essere condotti in vari modi, sia con approccio più formale (attraverso procedure stabilite e criteri) sia con approccio informale (per esempio, attraverso discussioni informali). Nella ricerca TALIS gli insegnanti, sono stati invitati ad esprimere il loro punto di vista su alcune affermazioni che riguardano la valutazione formale e il feedback fornito nella loro scuola, anziché a loro stessi.

I quesiti rivolti ai Dirigenti della scuola secondaria di I grado dei Paesi TALIS hanno indagato le seguenti aree:

- Presenza/assenza valutazione formale;
- Metodi di valutazione formale;
- Esiti della valutazione formale ;

I quesiti rivolti agli Insegnanti della scuola secondaria di I grado dei Paesi TALIS hanno indagato le seguenti aree:

- Fonti del feedback;
- Metodi di valutazione/feedback informale;
- Aree di priorità del feedback;
- Esiti del feedback;
- Percezione dei sistemi di valutazione e feedback nelle scuole;

5.4 - Introduzione alla lettura del capitolo

Nelle pagine che seguono sono illustrati i principali temi affrontati dalla ricerca TALIS, in materia di valutazione e feedback attraverso un raffronto costante tra i dati emersi dalla media dei Paesi TALIS ed i dati dell'Italia. Il lavoro è poi corredato da alcuni elementi di contesto che potranno essere utilizzati per cogliere le particolarità dei dati italiani che emergono dalla ricerca. Infatti, emblematica in questo capitolo è la posizione dell'Italia, i cui dati, a causa dell'assenza di un sistema nazionale di valutazione dei docenti, risentono di un forte disallineamento rispetto al panorama generale degli altri Paesi partecipanti alla ricerca.

In questo capitolo vengono dunque affrontati i sistemi di valutazione e di feedback presenti nelle scuole, i principali metodi di valutazione, le aree nelle quali prioritariamente si ottiene feedback e gli esiti della valutazione formale o informale e infine l'impatto di questi processi sul sistema scolastico. Dalla lettura del rapporto risulta evidente come l'obiettivo prioritario della valutazione sia finalizzato a migliorare la pratica didattica e portare gli studenti a risultati più soddisfacenti.

5.5 - Valutazione formale dei docenti

Dall'osservazione della tabella e del grafico di seguito riportati (**Tab 5.1 e Figura 5.1**), risulta che nei Paesi TALIS solo il **7%** dei docenti lavora in scuole i cui dirigenti dichiarano che gli insegnanti non ricevono una valutazione formale; in Italia, invece la percentuale risulta uguale al **70%**

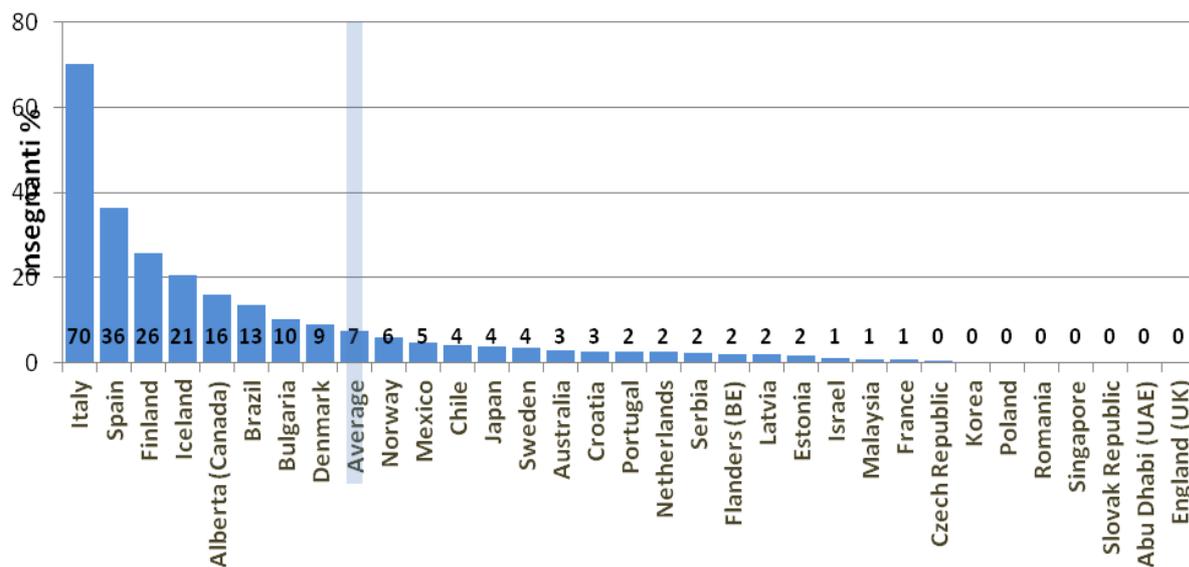
Tabella 5.1 Valutazione formale dei docenti in base alle dichiarazioni dei dirigenti

		Paesi TALIS	Italia
	Mai valutati in generale	7%	70%
Percentuale di docenti che lavorano in scuole i cui dirigenti dichiarano che i docenti non ricevono una valutazione formale Tab 5.1	Mai valutati dal dirigente	14 %	75 %
	Mai valutati da altri membri del team di dirigenza	30 %	88 %
	Mai valutati da mentori assegnati	52 %	90 %
	Mai valutati da altri docenti (non membri del team di dirigenza)	53 %	90 %
	Mai valutati da persone o organismi esterni (es. ispettori, rappresentanti dell'autorità locali ecc).	37 %	89 %

Risulta evidente il disallineamento dell'Italia rispetto alla media dei Paesi TALIS : in Italia, infatti, solo il 30% dei docenti lavora in scuole il cui dirigente dichiara che i docenti ricevono una qualche valutazione formale , diversamente dai docenti degli altri paesi, che insegnano quasi tutti (93%) negli istituti scolastici dove la valutazione formale è sistematicamente messa in pratica.

Infatti, la maggior parte dei Paesi TALIS ha un sistema regolamentato di valutazione e feedback dei docenti; ne sono privi la Finlandia, la Svezia e l'Italia .

Figura 5.1 Percentuale di docenti che lavorano in scuole i cui dirigenti scolastici hanno dichiarato che i docenti non sono mai valutati formalmente



I Paesi sono elencati in ordine decrescente in base alla percentuale di docenti di secondaria inferiore il cui dirigente ha riportato che i docenti della sua scuola non sono mai valutati formalmente. Fonte: Elaborazione su dati OECD, TALIS 2013, (Tavola 5.1 rapporto OECD).

La valutazione in Italia

L'Italia ha conosciuto un travagliato rapporto con la valutazione del sistema scolastico e dei docenti, contraddistinto da alcuni illustri tentativi di introdurre significative modifiche normative (vedi ad esempio il cosiddetto concorso del Ministro Berlinguer) rapidamente tramontati e che si sono alternati a stagioni politiche improntate alla "valorizzazione del merito" e che hanno prodotto alcune importanti sperimentazioni nazionali, volte a verificare l'attendibilità dei sistemi di valutazione del lavoro dei docenti e talora anticipatorie del sistema di valutazione delle istituzioni scolastiche.

Negli ultimi anni, in Italia c'è stato poi un succedersi di sperimentazioni di progetti a carattere nazionale di valutazione delle Istituzioni scolastiche (VSQ, Valutazione e Miglioramento, Vales, etc) la cui finalità comune è stata l'individuazione dei percorsi più efficaci per il miglioramento del sistema di istruzione e formazione e quindi degli apprendimenti degli studenti in termini di conoscenze e competenze.

Sul solco di queste sperimentazioni, è stato poi varato il DPR 80/2013 che regola il Sistema Nazionale di Valutazione delle istituzioni scolastiche (SNV), mentre a tutt'oggi ancora non esiste alcuna forma istituzionalizzata di valutazione del lavoro dei docenti.

Il breve excursus spiega la posizione dell'Italia rispetto alla media dei Paesi TALIS e la percentuale così bassa di docenti che vengono valutati formalmente.

Invece, appare sicuramente inatteso il fatto che ci sia una parte dei dirigenti scolastici che dichiarino che nella loro scuola esiste un sistema di valutazione formale dei docenti.

Nell'interpretazione di questo dato, bisogna considerare la ricchezza e la varietà del panorama scolastico italiano, per cui è ipotizzabile che, nel rispondere ai quesiti, i dirigenti scolastici

facciano riferimento a sperimentazioni presenti a livello di singola scuola o a livello locale, attuate su base volontaria anche tra reti di scuole.

Né si può escludere che alcuni dirigenti abbiano inteso riferirsi alla valutazione formale ricevuta dai docenti al termine del loro primo anno di servizio a tempo indeterminato, da parte del Comitato di valutazione, presente in ogni istituzione scolastica.

Un ulteriore elemento di riflessione è poi fornito dal netto divario tra scuole pubbliche e scuole private¹⁹. Mentre nelle scuole pubbliche la percentuale dei docenti che lavora in scuole con valutazione formale si ferma al **27%**, nelle scuole private tale percentuale balza al **90%**, cioè investe la quasi totalità dei docenti.

Un primo aspetto studiato nell'indagine riguarda i metodi attraverso cui si pratica tale valutazione. Nella media dei paesi TALIS, stando alle dichiarazioni dei Dirigenti risulta, (**Tab. 5.2**), che i metodi più diffusi sono l'osservazione diretta in classe e l'analisi dei risultati delle prove degli studenti.

In Italia in particolare, prendendo a riferimento il **30%** dei docenti che lavora nelle scuole dove è praticata la valutazione formale rispettivamente il **74%** e l'**88%** dei docenti è valutato attraverso questi metodi, in linea con la tendenza della media dei Paesi TALIS .

Sempre in Italia, del tutto in linea con la media dei Paesi TALIS, troviamo la discussione dei riscontri ricevuti dai genitori degli alunni: indice questo di una particolare attenzione delle famiglie e verso le famiglie.

Decisamente più bassa nel nostro Paese (**45%**) rispetto ai Paesi TALIS (**76%**) risulta la percentuale dei docenti che lavora nelle scuole dove il dirigente scolastico dichiara che la valutazione avviene attraverso la valutazione delle conoscenze dei docenti nelle discipline insegnate. Questo dato potrebbe indicare che la conoscenza delle discipline viene considerata un prerequisito per la professione ed in quanto posseduto, non si ritiene opportuno farne oggetto di un'ulteriore valutazione.

Anche per i dati nazionali relativi agli esiti della valutazione formale valgono quei “caveat” espressi in precedenza ed imputabili all'esiguità della percentuale dei docenti che lavora nelle scuole dove è praticata la valutazione formale.

Pur tuttavia, dalla lettura complessiva dei dati, sia a livello nazionale che di media dei Paesi TALIS emerge che si tende a dare agli esiti della valutazione una valenza formativa e non sanzionatoria .

Infatti fra i diversi esiti che possono seguire alla valutazione formale va segnalata l'elevata percentuale di docenti che lavora nelle scuole dove il dirigente dichiara che discute con il docente le misure per superare le difficoltà riscontrate nella didattica (**98%** nei Paesi TALIS e **94%** in Italia) e definisce per ogni docente un piano di sviluppo o di formazione (**84%** nei Paesi TALIS e **75%** in Italia), suffragando così il principio che la valutazione e il relativo feedback sono rivolti essenzialmente al miglioramento del lavoro dei docenti e conseguentemente al miglioramento degli esiti degli studenti.

¹⁹ Per quel che riguarda le scuole private si precisa che nella popolazione di riferimento per la campionatura sono state considerate unicamente le scuole private paritarie di cui all'art. 1 della L.62/2000.

Tabella 5.2 Metodi di valutazione formale

		Paesi TALIS	Italia
Percentuale di docenti che lavorano in scuole i cui dirigenti scolastici dichiarano che nella loro scuola sono praticate forme di valutazione e riportano che i docenti sono formalmente valutati attraverso i seguenti specifici metodi Tab. 5.2	Docenti che lavorano nelle scuole dove è praticata la valutazione	93%	30%
	Osservazione diretta in classe dell'insegnamento	95%	74%
	Esiti di indagini condotte tra gli studenti sulla didattica in classe	79%	52%
	Valutazione delle conoscenze dei docenti nelle discipline insegnate	76%	45%
	Analisi dei risultati delle prove degli studenti	95%	88%
	Discussione con i docenti sull'autovalutazione del loro lavoro	81%	62%
	Discussione dei riscontri ricevuti dai genitori degli alunni	89%	83%

Gli esiti della valutazione, come si può osservare in tabella (**Tab5.3**), non sembrano avere un particolare rilievo né per lo sviluppo della carriera (**56%** nei Paesi TALIS e **1%** in Italia) né a favore di un incremento della retribuzione (**34%** nei Paesi TALIS e **23%** in Italia); inoltre, in pochissimi casi conducono a procedure di sanzioni materiali (es. penalizzazioni economiche) (**22%** nei Paesi TALIS e **7%** in Italia), mentre non frequentemente portano al licenziamento o al mancato rinnovo del contratto (**56%** in media nei Paesi TALIS e **29%** in Italia). L'Italia inoltre riporta percentuali bassissime (**6%** rispetto al **56%** dei Paesi TALIS) riguardo alla modifica delle possibilità di avanzamento di carriera. E' noto che per i docenti delle scuole statali attualmente non esiste altra forma di progressione di carriera se non quella legata all'anzianità di servizio. Spicca tra gli altri dati nazionali la percentuale del **50%** dei docenti che lavora in scuole dove la valutazione può avere come esito la modifica delle responsabilità del lavoro del docente. Spesso nelle scuole accade che una maggiore responsabilità nel lavoro, con conseguente compenso, venga attribuita agli insegnanti impegnati in attività aggiuntive: questo potrebbe spiegare la percentuale così alta di docenti che ritengono che la valutazione comporti modifiche nelle responsabilità di lavoro.

Tabella 5.3 Esiti della valutazione formale

		Paesi TALIS	Italia
ESITI DELLA VALUTAZIONE FORMALE Percentuale di docenti che lavorano in scuole i cui dirigenti dichiarano che, a seguito della valutazione, sono attuate "talvolta", "spesso", "sempre" le seguenti procedure. Tab. 5.3	Discussione con il docente sulle misure per superare le difficoltà riscontrate nella didattica	98%	94%
	Definizione per ogni docente di un piano di sviluppo o di formazione	84%	75%
	Sanzioni materiali (es. penalizzazioni economiche)	22%	7%
	Assegnazione di un mentor	73%	71%
	Modifica delle responsabilità di lavoro del docente(es. aumentando e/o diminuendo il carico orario d'insegnamento o di altre attività)	70%	50%
	Modifica dello stipendio o premio con incentivo economico	34%	23%
	Modifica delle possibilità di avanzamento di carriera	56%	1%
	Licenziamento o mancato rinnovo del contratto	56%	29%

In generale, nel confronto con i dati dell'indagine TALIS 2008, si può osservare un leggero aumento della percentuale della media dei docenti dei Paesi TALIS che lavorano nelle scuole dove il dirigente ha indicato che a seguito della valutazione del loro lavoro possono esserci miglioramenti economici o di carriera.

La retribuzione dei docenti in molti paesi, tra i quali l'Italia, dipende da un contratto nazionale che definisce le retribuzioni rispetto alle quali il dirigente non ha margine di intervento.

La valutazione formale dunque non esercita un impatto determinante né sulla retribuzione - sia in termini di incremento stipendiale sia di eventuali decurtazioni stipendiali - né sullo sviluppo di carriera. Questo è confermato dai dati percentuali piuttosto bassi sulla modifica dello stipendio o premio con incentivo economico a seguito di una positiva valutazione del docente. Anche il licenziamento o mancato rinnovo del contratto risultano misure poco utilizzate in relazione a risultati inefficaci del lavoro dei docenti.

5.6 - Valutazione e feedback .

Per quanto riguarda la valutazione e il feedback, in via preliminare si ricorda, che con questi termini ci si riferisce ad un concetto di valutazione più ampio che abbraccia anche la valutazione informale. Si fa presente inoltre che nel caso della valutazione e feedback i quesiti sono direttamente rivolti ai docenti.

Fonti del feedback

La ricerca si pone, tra l'altro, l'obiettivo di comprendere da chi provenga il feedback ai docenti, enumerandone le fonti. In media nei Paesi TALIS (**Tab. 5.4.**) i docenti che dichiarano di aver ricevuto feedback da una o più fonti nella scuola in cui lavorano sono una percentuale dell' **88%**, mentre in Italia si ha una percentuale del **57%**,

Per quanto riguarda il feedback, va evidenziato che in Italia (vedi anche Finlandia, Svezia e Spagna) il 43% dei docenti riferisce di non aver mai ricevuto feedback nelle loro scuole da nessuna delle fonti individuate nella ricerca, contro una media dei Paesi TALIS del **12%**. Valgono per questo dato tutte le osservazioni già formulate in precedenza sulla valutazione formale dei docenti, che aiutano a comprendere la distanza del dato italiano rispetto a quello della maggior parte degli altri Paesi TALIS.

Né va dimenticato che i dati su cui si fonda la ricerca sono opinioni, percezioni o convinzioni che risentono fortemente non solo della soggettività di chi le esprime, ma anche del momento in cui vengono espresse . Ciò detto, visto che il feedback rimanda ad un concetto ampio di "restituzione " proveniente da fonti diverse e con modalità non necessariamente strutturate è naturale ritrovare aspetti che rinviano alla soggettività della percezione dei docenti, per cui il quadro finale ne risente ulteriormente.

Tra le fonti, sicuramente risulta più diffusa la valutazione o il feedback ricevuto dal dirigente scolastico o dal suo team di dirigenza, ma è interessante notare che molte sono le fonti che vengono utilizzate allo stesso tempo.

L'indicazione che le fonti del feedback sono molteplici evidenzia che si privilegia un approccio alla valutazione e al feedback multicriteriale e multifocale, che tiene conto del punto di vista di più persone, così da offrire una visione più completa ed affidabile del lavoro dei docenti .

Sia dalla media dei Paesi TALIS che nel caso dell'Italia (**42%** nei Paesi TALIS e **39%** in Italia) si evidenzia un dato interessante: poco meno della metà dei docenti affermano di aver

ricevuto un feedback da altri docenti, offrendo così una rappresentazione di una scuola aperta al lavoro collaborativo e collegiale.

Si segnala altresì che la percentuale di docenti che riferiscono di aver ricevuto un feedback da un mentore è generalmente bassa, ma lo ancora di più in alcuni Paesi, come l'Italia, dove la figura non è istituzionalmente prevista.

Tabella 5.4 Valutazione informale e feedback informale agli insegnanti

		Paesi TALIS	Italia
FONTI DEL FEEDBACK Percentuale dei docenti che dichiarano di avere ricevuto feedback da una o più fonti nella scuola in cui lavorano Tab. 5.4	Persone o organismi esterni	29%	22 %
	Dirigente scolastico	54%	28%
	Membri del team di dirigenza	49%	15%
	Mentori assegnati	19%	2%
	Altri docenti	42%	39%
	Non hanno mai ricevuto feedback nella scuola in cui lavorano	12%	43%

Metodi

La ricerca considera una serie di **metodi** attraverso i quali i docenti possono ricevere il feedback: l'osservazione in classe, le indagini presso gli studenti, l'analisi dei risultati delle prove degli studenti, etc.

Quasi l' **80 %** degli insegnanti, in media, tra i Paesi TALIS, segnala di ottenere feedback attraverso l' osservazione in classe, e il **64%** dichiara di averlo ricevuto attraverso l'analisi dei risultati dei test somministrati agli studenti. (**Tab.5.5**)

Dalla ricerca emerge che l'osservazione in classe può agire come un meccanismo che assicura la qualità dell'insegnamento, in quanto consente di monitorare la qualità della pratica didattica, e può aiutare a creare una cultura della condivisione e dello scambio di idee, determinando un collegamento forte tra osservazione, feedback e miglioramento nell'insegnamento e nell'apprendimento. Uguale rilievo è dato all'analisi dei risultati delle prove degli studenti .

In Italia in particolare, prendendo a riferimento il **57%** dei docenti che dichiarano di ricevere il feedback da una o più fonti, il **41%** segnala di riceverlo attraverso l'osservazione diretta in classe dell'insegnamento ed il **44%** attraverso l'analisi dei risultati delle prove degli studenti .

Per entrambi i metodi, l'Italia (come la Finlandia e la Spagna) appartiene a quella minoranza di paesi nei quali solo meno della metà dei docenti dichiara di ricevere il feedback sia dall'osservazione in classe che dall'analisi delle prove degli studenti. Il dato, lontano da quello della maggior parte dei Paesi TALIS, va inquadrato e letto alla luce della situazione italiana dove l'assenza di un sistema istituzionalizzato di valutazione dei docenti ha condizionato anche la pratica informale di valutazione e feedback del lavoro degli insegnanti. Questo, infatti, risulta più ispirato al principio costituzionale della libertà di insegnamento e all'autonomia didattica, che ad una logica di rendicontazione o di valutazione, seppur informale, per cui ne consegue che soltanto il 44% dei docenti avverte e "vive" l'analisi dei risultati delle prove degli studenti come feedback del proprio lavoro e della propria pratica didattica.

Tabella 5.5 Valutazione informale e feedback informale agli insegnanti (metodi)

		Paesi TALIS	Italia
METODI DI VALUTAZIONE / FEEDBACK INFORMALE Percentuale di docenti che hanno ricevuto feedback attraverso i seguenti metodi Tab. 5.5	Osservazione diretta in classe dell'attività didattica	79%	41%
	Esiti di indagini condotte tra gli studenti sulla didattica in classe	53%	35%
	Valutazione delle conoscenze dei docenti nelle discipline insegnate	55%	26%
	Analisi dei risultati delle prove degli studenti	64%	44%
	Feedback a seguito autovalutazione del proprio lavoro	53%	25%
	Esiti di indagini o interazioni con i genitori	53%	41%

Aree di priorità del feedback

La ricerca indaga il focus del feedback ricevuto dai docenti, distinguendo tra ben 11 aree di priorità. In media nei Paesi TALIS, la maggior parte degli insegnanti riferisce che praticamente tutti gli undici aspetti sono sottolineati (con moderata o elevata importanza) nel feedback che essi ricevono nella scuola. Infatti, nove insegnanti su dieci, nella media dei Paesi TALIS, riferiscono che il rendimento degli studenti, il comportamento degli studenti e la gestione della classe sono aree di grande priorità del feedback ricevuto. Per le restanti aree si evidenziano significative differenze nella priorità attribuita alle stesse.

In particolare le **aree di priorità** (Tab.5.6) individuate dal maggior numero di docenti risultano: rendimento degli studenti (**88%** nei Paesi TALIS e **95%** in Italia) e comportamento degli studenti e gestione della classe. (**87%** nei Paesi TALIS e **93%** in Italia) Ciò è indice dell'attenzione dei docenti ai risultati del loro lavoro proprio negli aspetti più peculiari dei processi di apprendimento /insegnamento. Si segnala anche il valore significativo attribuito al riscontro ricevuto dai genitori e dagli studenti.

Interessante è il confronto tra i dati di TALIS 2008 e 2013 (**Figura 5.6**); in media nei paesi che hanno partecipato ad entrambe le ricerche, un numero maggiore di insegnanti nel 2013 rispetto al 2008 dà enfasi al feedback ricevuto nel rendimento degli studenti.

Un dato interessante è rappresentato in Italia dall'incremento percentuale di quei docenti che individuano come focus del feedback ricevuto i risultati degli studenti; infatti dal **62%** dell'indagine 2008 si è passati al **95%** nel 2013 riducendo così le distanze rispetto alla tendenza media dei docenti dei Paesi TALIS (**88%** nei Paesi TALIS e **95%** in Italia), anzi superandola nettamente. La maggiore attenzione che i docenti mostrano verso i risultati degli studenti rispetto al passato trova una spiegazione plausibile in una sempre più diffusa familiarità che i docenti vanno assumendo con il tema della valutazione in generale e con le prove standardizzate, in particolare; non va dimenticato che dall'anno 2009 ad oggi si è passati da un sistema campionario delle prove INVALSI ad un sistema censuario che ha visto coinvolte la seconda e la quinta classe della primaria, la prima e la terza classe della secondaria di primo grado, la seconda classe della secondaria di secondo grado e che, quindi, ha costretto i docenti a doversi confrontare necessariamente con i dati oggettivi dei risultati delle prove, più di quanto fossero abituati a fare nel passato.

Un altro dato significativo è l'accento posto dai docenti italiani rispetto ai colleghi degli altri paesi sull'area della Didattica in contesti multilingui e multiculturali (**44%** nei Paesi TALIS e **68%** in Italia): è evidente che negli altri paesi quest'area non è più una priorità come lo è nel

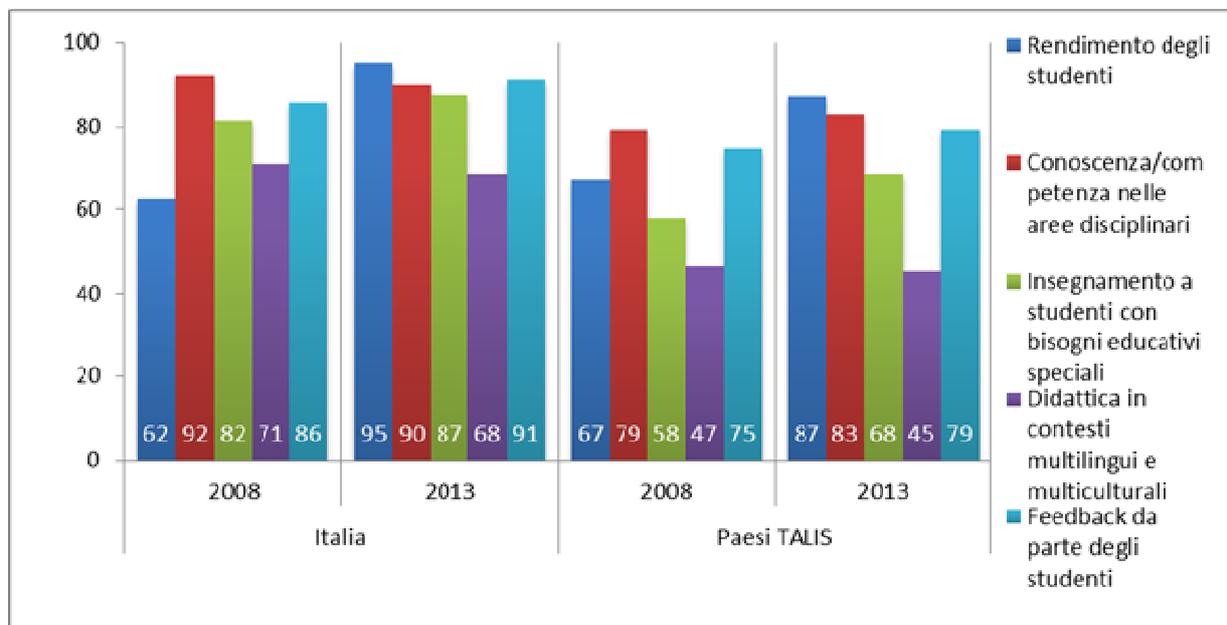
nostro dove la realtà di classi multilingui e multiculturali è abbastanza recente; lo stesso dicasi per l'area dell'insegnamento a studenti con bisogni speciali di apprendimento (**57%** nei Paesi TALIS e **70%** in Italia) per la quale solo di recente si è sviluppata una particolare attenzione.

Infine in Italia, più che negli altri Paesi TALIS, i docenti avvertono con forza come priorità del feedback la collaborazione e il lavoro con altri insegnanti, indice questo di una concezione collegiale dell'insegnamento che può certamente favorire il lavoro dei docenti .

Tabella 5-6 Valutazione informale e feedback informale agli insegnanti. (aree di priorità)

		Paesi TALIS	Italia
AREE DI PRIORITA' DEL FEEDBACK Tab. 5.6	Rendimento degli studenti	88%	95%
	Conoscenze e competenze nelle proprie aree disciplinari	83%	90%
	Competenze pedagogiche e didattiche per la disciplina insegnata	87%	90%
	Metodi e tecniche di valutazione degli studenti	83%	87%
	Comportamento degli studenti e gestione della classe	87%	93%
	Insegnamento a studenti con bisogni speciali di apprendimento	69%	88%
	Didattica in contesti multilingui e multiculturali	44%	68%
	Feedback fornito ad altri insegnanti per migliorare la loro didattica	57%	70%
	Riscontri ricevuti dai genitori	71 %	90 %
	Feedback da parte degli studenti	79 %	91 %
	Collaborazione o lavoro con altri insegnanti	81 %	91 %

Figura 5.6 Aree di priorità del feedback anni 2008 e 2013



Esiti del feedback

Come già evidenziato in precedenza, il rapporto TALIS evidenzia che gli insegnanti nei vari paesi stanno ricevendo valutazione e feedback, in molti casi da una varietà di fonti e con diversi metodi. Una discussione altrettanto importante riguarda i risultati del feedback.

In generale, la ricerca mostra che il *feedback* può avere una serie di effetti positivi, che vanno da un impatto personale sugli insegnanti ad un impatto sulla loro carriera, sul loro sviluppo professionale e sul loro insegnamento. Per quanto riguarda gli **esiti del feedback**, (**Tab.5.7.**) dall'analisi delle risposte risulta che nei Paesi TALIS poco più della metà dei docenti dichiara un "moderato" o "ampio" cambiamento positivo nel lavoro rispetto all'indagine 2008.

Il rapporto TALIS evidenzia che il **63%** dei docenti in media tra i Paesi TALIS segnala un aumento della soddisfazione sul lavoro ed il **65%** rileva un incremento della motivazione al lavoro. Inoltre, in media tra i Paesi TALIS, il 71 % degli insegnanti riferisce che la fiducia che hanno nella loro capacità di insegnamento aumenta dopo aver ricevuto *feedback* sul proprio lavoro nella loro scuola.

Quasi tre quarti degli insegnanti, in media, tra i Paesi TALIS, segnalano un aumento *moderato* o *elevato* della fiducia nelle proprie capacità come insegnanti, dopo aver ricevuto un feedback sul loro lavoro.

In Italia l'indagine 2013, rivela che gli esiti del feedback con le percentuali più alte riguardano la sfera personale del docente: spicca la personale autostima, che si attesta al 71% nei Paesi TALIS al **72%** in Italia e la motivazione personale che nei Paesi TALIS è del **65%** ed in Italia arriva al **75%**, come pure la soddisfazione per il proprio lavoro (**63%** nei Paesi TALIS e **75%** in Italia). Non di minor importanza è il dato che metà dei docenti della media dei Paesi TALIS riferisce che il feedback ha prodotto un cambiamento positivo nello sviluppo professionale.

Tabella 5.7 Esiti del feedback

		Paesi TALIS	Italia
Percentuale di insegnanti che, dichiarano un "moderato" o "ampio" cambiamento positivo nelle seguenti aree determinatosi a seguito del feedback sul loro lavoro Tab. 5.7	Riconoscimento pubblico	61 %	54 %
	Incarichi nelle iniziative di sviluppo della scuola	51 %	45 %
	Quantità di iniziative di sviluppo professionale	46 %	46 %
	Personale autostima	71 %	72 %
	Modalità di gestione nella classe	56 %	67 %
	Conoscenze e competenze nel principale ambito disciplinare	53 %	62 %
	Pratiche didattiche	62 %	68 %
	Metodi di insegnamento a studenti con bisogni speciali d'apprendimento	45 %	66 %
	Modo di utilizzare le valutazioni degli studenti per migliorare l'apprendimento	59 %	69 %
	Soddisfazione per il proprio lavoro	63 %	75 %
	Motivazione personale	65 %	75 %

5.7 - Percezione dei sistemi di valutazione e del feedback

I dati di questo paragrafo (**Tab.5.8.**) provengono da quesiti rivolti a tutti i docenti compresi quelli che dichiarano di non aver ricevuto né valutazione formale né feedback.

Proprio per questo motivo, il dato, forse ancor più degli altri, rispecchia non tanto un'esperienza individuale, quanto un orientamento teorico ed è legato alla percezione del singolo docente, anche in riferimento alla realtà del proprio istituto .

Dalla lettura dei dati emerge che in media, tra i Paesi TALIS, la metà degli insegnanti riferisce che i sistemi di valutazione degli insegnanti e il feedback nella loro scuola sono in gran parte effettuati semplicemente per soddisfare adempimenti amministrativi (**51%** nei Paesi **TALIS** e **42%** in Italia) .

Questo è un dato che può fornire importanti indicazioni per i “policy maker”: ciò significa che per molti insegnanti il sistema di valutazione e feedback è presente nella scuola, ma costituisce solo un mero esercizio amministrativo che non ha l'impatto desiderato sull'insegnamento in classe e quindi sull'apprendimento degli studenti. D'altronde il **43%** dei docenti riferisce che il sistema di valutazione ha uno scarso impatto sull'azione didattica.

Significativi sono i dati relativi alla predisposizione di un programma di sviluppo per migliorare il lavoro dell'insegnante(**59%** nei Paesi **TALIS** e **70%** in Italia) e alla discussione con l'insegnante delle misure per ovviare alle carenze nella didattica (**74%** nei Paesi **TALIS** e **69%** in Italia) , in quanto fanno riferimento ad un contesto di lavoro che mira alla collaborazione e al miglioramento della didattica.

Tabella 5.8 Impatto della valutazione e feedback nelle scuole

		Paesi TALIS	Italia
Tab. 5.8	Nell'istituto i docenti più efficaci ricevono vantaggi economici o non economici	38 %	30 %
	La valutazione e il feedback hanno scarsa incidenza sull'azione didattica	43 %	45 %
	La valutazione e il feedback sono principalmente adempimenti burocratici	51 %	42 %
	Predisposizione di un programma di sviluppo per migliorare il lavoro dell'insegnante	59 %	70 %
	Si discutono con l'insegnante le misure per ovviare alle carenze nella didattica	74 %	69 %
	Si assegna un mentor all'insegnante per aiutarlo per a migliorare la sua didattica	48 %	38 %

5.8 - Sintesi e principali implicazioni

Questo capitolo fornisce una analisi approfondita dei principali aspetti del processo attraverso il quale i docenti ricevono la valutazione o il feedback nelle loro scuole, delle metodologie usate e degli esiti,offrendo decisive implicazioni per i possibili percorsi da intraprendere .

Di seguito si riportano, in corsivo, le principali implicazioni contenute nel capitolo 5 della ricerca TALIS, alle quali seguono alcune osservazioni legate alla particolare realtà italiana.

Assicurarsi che vi siano molteplici piste dalle quali i docenti ricevano un feedback nel loro lavoro

I dati della ricerca dimostrano che gli insegnanti ricevono **un feedback da più fonti**, e che più della metà riportano di ricevere feedback da almeno due diversi tipi di persone, molte anche da colleghi . La ricerca dimostra che tali scambi di collaborazione tra docenti, improntati alla collaborazione, offrono buone opportunità di fornire agli insegnanti evidenze sulla loro pratica, supportando in tal modo la crescita professionale.

Promuovere l'uso di fonti esaurienti di dati per la valutazione dei docenti

Il dato che **l'80%** dei docenti, in media, tra i Paesi TALIS riporta di ottenere un feedback a seguito dell'osservazione in classe e quasi due terzi riportano di ricevere feedback a seguito dell'analisi dei punteggi dei test degli studenti dimostra chiaramente **che modelli complessi di valutazione che tengano conto di molteplici fonti di prova** forniscono la base più solida per la valutazione degli insegnanti .

Pertanto, come si evince dalle risposte ai quesiti sia dei dirigenti che dei docenti che evidenziano l'interesse per la collaborazione e il dialogo, la valutazione va realizzata in un clima di fiducia in modo che gli insegnanti possano ricevere un feedback costruttivo sul loro lavoro. La creazione di questo clima e le molteplici fonti di valutazione prevedono compiti aggiuntivi per docenti e dirigenti scolastici ed affinché questo lavoro sia visto come un beneficio e non solo come un aggravio, i diversi metodi di valutazione e feedback devono essere **resi parte integrante della pratica dei docenti e collegati strettamente al miglioramento del lavoro degli insegnanti.**

I dati della ricerca, unitamente alle tendenze più affermate nel campo della letteratura scientifica consentono di affermare che anche se l'obiettivo finale di un'efficace valutazione è il miglioramento degli apprendimenti degli studenti, la valutazione dei docenti non può essere realizzata **“semplicisticamente “ utilizzando i risultati dei test degli studenti** . Va osservato che questi dati da soli non offrono la misura precisa della qualità del lavoro del docente. Ci deve essere sempre il riferimento al contesto in cui si opera e l'analisi dell'insieme dei risultati raggiunti dagli studenti. Infatti, l'uso esclusivo di questi dati potrebbe essere controproducente ed indurre al fenomeno del “teaching to test “, all'insegnamento finalizzato al solo superamento dei test, **mentre è bene impostare la valutazione tenendo conto di una varietà di tipi di riscontri del progresso degli studenti.**

Assicurarsi che la valutazione formale degli insegnanti alimenti lo sviluppo professionale

E' opportuno che un sistema di valutazione efficace degli insegnanti sia adeguatamente collegato ad un ulteriore sviluppo delle competenze degli insegnanti e svolga anche un ruolo centrale nella prospettiva di avanzamento di carriera. C'è chiaramente la necessità di individuare con precisione le migliori modalità di collegamento tra il feedback che gli insegnanti ricevono e gli ulteriori piani di sviluppo che ne conseguono. TALIS dimostra che circa la metà dei docenti in media riferisce che il feedback che ricevono porta ad un

cambiamento positivo nel loro sviluppo professionale.

Stabilire un quadro globale e coerente per la valutazione dei docenti

Dalla ricerca TALIS emerge il dato significativo che più della metà degli insegnanti riferisce che **i sistemi di valutazione e feedback sono percepiti principalmente come adempimenti burocratici**.

In linea con questa diffusa percezione, la ricerca suggerisce che è importante che i sistemi di **valutazione e feedback siano visti come elemento integrante della cultura scolastica**, piuttosto che un aggiunta al sistema.

Se ne deduce che l'efficace attuazione di politiche di riforme in tal senso è spesso il risultato di una strategia attentamente costruita che allinea diverse politiche e programmi su obiettivi chiari per migliorare l'apprendimento e l'insegnamento.

Vedere la valutazione dei docenti come uno strumento per migliorare l'apprendimento degli studenti

Il feedback ricevuto dai docenti sta producendo importanti cambiamenti nella didattica. In media nei Paesi TALIS, il 62% dei docenti riferisce che il feedback che hanno ricevuto nella loro scuola ha portato ad un moderato o elevato cambiamento positivo delle pratiche di insegnamento.

Il **65 %** riporta un aumento nella motivazione personale al lavoro ed il **71%** riferisce che anche la fiducia che hanno come insegnanti aumenta dopo aver ricevuto un feedback sul proprio lavoro.

5.9 - Considerazioni conclusive sul caso italiano

Fin qui, dunque, le linee d'intervento individuate dalla ricerca TALIS. A questo punto è opportuno esprimere alcune considerazioni finali sia di carattere più propriamente generale che più strettamente attinenti al caso italiano.

In primis, va evidenziato che pur esistendo una enorme ricchezza di dati derivanti dalla percezione che i docenti e i dirigenti hanno dei processi di valutazione e di feedback - come già osservato nella introduzione - tali informazioni risentono di una certa soggettività, legata al valore delle auto-dichiarazioni e del racconto che i docenti o i dirigenti scolastici fanno del loro vissuto.

A questo si aggiunga il fatto che l'Italia ha partecipato a questa ricerca in un momento particolare, caratterizzato ancora dall'assenza di fatto di un sistema nazionale di valutazione e in presenza di un dibattito molto sentito da parte dei docenti sulla opportunità della loro valutazione; né contribuisce a chiarire il quadro il fatto che le dichiarazioni rese siano riferite ad una percentuale alquanto limitata e non particolarmente significativa.

Tuttavia, pur con i limiti ivi evidenziati, emerge che la ricerca è riuscita a dare voce ad una sensibilità verso la cultura della valutazione che si sta diffondendo nella scuola italiana e che va nella direzione del superamento del muro di diffidenza che tale tema ha sempre suscitato nella classe docente.

Certamente, il quadro di riferimento che offre la ricerca in questa materia a quei Paesi come l'Italia che ancora non sono dotati di un sistema formalizzato di valutazione dei docenti, è che un sistema debba puntare rafforzare la pratica didattica, la fiducia e la soddisfazione sul lavoro degli insegnanti, in uno sforzo sinergico ed integrato dove la valutazione può essere efficace se mira al miglioramento, se avviene in un clima di fiducia e di collaborazione, se è vista come funzionale allo sviluppo professionale dei docenti e se è integrata e strettamente connessa al loro lavoro e non vissuta come mero adempimento burocratico, avulso o piuttosto aggiuntivo alle attività scolastiche .

Per l'Italia, dunque, le linee d'intervento ricavate dall'analisi dei dati della ricerca TALIS e suffragate dall'ampia letteratura scientifica al riguardo possono offrire spunti interessanti di riflessione per gli analisti ed i policy maker, offrendo un utile contributo alla discussione sull'avvio di un sistema di valutazione dei docenti .

Capitolo 6 Didattica, valutazione degli studenti, tempi e clima in classe

6.1 - Abstract

Nel capitolo 6 del rapporto sono esaminate le pratiche di insegnamento e i conseguenti metodi di valutazione dell'apprendimento degli studenti. Una sezione è dedicata in particolare all'analisi delle risposte riguardanti il tempo dedicato all'insegnamento. Infine, una sezione è dedicata al clima in classe e alle problematiche che riguardano la gestione del comportamento degli studenti.

6.2 - Highlights

Sintetizzando i risultati in un'ottica internazionale l'OCSE evidenzia le seguenti tendenze di fondo a livello mondiale.

- Gli insegnanti che hanno partecipato ad attività di sviluppo professionale con la modalità della ricerca individuale o di gruppo, a visite di osservazione in altre scuole o partecipano a reti di insegnanti, sono più propensi a utilizzare pratiche didattiche che coinvolgono piccoli gruppi di studenti, a sviluppare progetti che richiedono più di una settimana di lavoro e a far uso delle TIC.
- Circa due terzi degli insegnanti segnalano un clima di classe positivo, che corrisponde ad una maggiore probabilità di utilizzare pratiche didattiche che coinvolgono piccoli gruppi di studenti, progetti che richiedono più di una settimana di lavoro e le TIC
- Per quanto riguarda le pratiche di valutazione degli studenti, gli insegnanti generalmente utilizzano l'osservazione del lavoro degli studenti accompagnandolo da un feedback immediato. Tuttavia, ampie variazioni tra i paesi sono stati riportate su questa e altre pratiche di valutazione.
- Le convinzioni degli insegnanti sull'insegnamento e l'apprendimento dipendono per lo più dalle differenze individuali degli insegnanti stessi. Variabili legate all'ambiente scolastico non sono un fattore decisivo in questo ambito.
- Nel complesso, gli insegnanti spendono circa l'80% del loro tempo su attività vere e proprie di insegnamento e apprendimento. Tuttavia, circa uno su quattro insegnanti, in più della metà dei paesi partecipanti, riferiscono di perdere almeno il 30% del loro tempo a causa delle interruzioni delle lezioni e dei compiti amministrativi da svolgere.

6.3 - Principali implicazioni di policy del rapporto TALIS

Fornire ulteriore sostegno (attraverso lo sviluppo professionale o la formazione iniziale degli insegnanti) per promuovere l'uso di pratiche didattiche attive

La letteratura scientifica di riferimento dimostra l'efficacia delle pratiche didattiche attive, ma anche la necessità di attuare queste pratiche efficacemente se si vuole generare apprendimento. Ad esempio, quasi trent'anni di ricerca sui media e la tecnologia hanno dimostrato che la tecnologia da sola non facilita l'apprendimento. Tuttavia, la disponibilità di mezzi e strumenti tecnologici e multimediali può contribuire a migliorare l'apprendimento se utilizzati insieme a strategie pedagogiche, valide dal punto di vista teorico ed empirico. I dati TALIS si allineano a quanto indicato. Lo sviluppo professionale è un modo per approfondire la conoscenza e l'interesse negli insegnanti per queste tre pratiche didattiche contemporanee. Infatti, i risultati TALIS dimostrano che in molti paesi, gli insegnanti impegnati in attività di sviluppo professionale sono più propensi a riferire il loro utilizzo di almeno una di queste tre pratiche.

Promuovere la collaborazione tra insegnanti e un clima positivo a scuola

La ricerca scientifica mostra ampiamente che vi sono forti spinte al cambiamento quando gli insegnanti collaborano e lavorano insieme, con conseguenti benefici in termini di efficacia per le scuole e per l'apprendimento degli studenti. I risultati di TALIS si allineano sostanzialmente con quanto affermato nella letteratura scientifica. In particolare, i dati TALIS indicano che vi è maggiore collaborazione tra insegnanti in modo particolare laddove le attività di sviluppo professionale forniscono loro l'opportunità di lavorare in rete con altri insegnanti e di accedere a possibilità di mentoring e coaching.

Il clima a scuola è un altro importante fattore per l'insegnamento e l'apprendimento. La ricerca scientifica ha dimostrato che un'efficace leadership a scuola genera sia l'auto-efficacia, sia l'efficacia collettiva del corpo docente, orientate tutte verso la creazione di scuole efficaci. Anche in questo caso i risultati di TALIS si allineano con i risultati della letteratura scientifica. Infatti, i dati TALIS mostrano una relazione moderata positiva tra una leadership a scuola volta a promuovere la partecipazione di una gamma vasta di stakeholder, e la collaborazione tra insegnanti. Questo indica che quando il clima a scuola è buono, gli insegnanti sono più disposti a cooperare l'uno con un altro. Inoltre, la collaborazione tra insegnanti può promuovere un clima scolastico positivo.

Fornire opportunità di sviluppo o feedback per migliorare le competenze di gestione della classe da parte degli insegnanti

Un clima disciplinare positivo in classe consente all'insegnante di dedicare più tempo alla didattica piuttosto che alla gestione dei comportamenti inopportuni degli studenti. I risultati delle analisi TALIS sono coerenti con i risultati generali della ricerca scientifica che studia il clima in classe. Il clima in classe può essere migliorato, se agli insegnanti si forniscono opportunità di sviluppo professionale tese a produrre un uso più efficace del tempo di lezione. Inoltre, gli insegnanti dovrebbero cercare modalità per promuovere un clima positivo nelle loro classi, ad esempio, anche attraverso la costruzione di un rapporto di fiducia con i genitori e gli studenti.

6.4 - Pratiche didattiche

Per analizzare le pratiche didattiche, il questionario TALIS ha chiesto agli insegnanti la frequenza con cui adottano una serie di pratiche didattiche (vedi figura 6.1), durante l'anno scolastico, nella classe campione²⁰ (cfr. tavola I.6.1 del rapporto OCSE e cfr. quesito TQ42), utilizzando una scala di valori da 1 a 4 corrispondenti alle categorie “mai o quasi mai”, “occasionalmente”, “frequentemente”, “in tutte le lezioni o quasi”.

Figura 6.1 – Quesito n.42 del questionario TALIS - docenti

42. Con quale frequenza durante l'anno scolastico si verificano le seguenti situazioni nella classe campione?

Barrare una casella per ciascun rigo.

	Mai o quasi mai	Occasionalmente	Frequentemente	In tutte le lezioni o quasi
a) Presento un riassunto di contenuti che gli studenti hanno appreso recentemente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Gli studenti lavorano in piccoli gruppi per trovare soluzioni comuni ai problemi e ai compiti assegnati.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Affido lavori differenti agli studenti che mostrano difficoltà di apprendimento e/o a quelli che vanno avanti più velocemente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Faccio riferimento a un problema della vita quotidiana o del lavoro per mostrare l'utilità di nuove conoscenze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Lascio esercitare gli studenti con lavori simili fino a quando non ritengo che ogni studente abbia compreso i contenuti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Controllo i quaderni degli esercizi dei miei studenti, o i compiti per casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Gli studenti lavorano a progetti che richiedono almeno una settimana di impegno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Gli studenti impiegano le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) per i progetti o il lavoro in classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La tabella 6.1, riporta le percentuali dei docenti che hanno affermato di utilizzare le diverse pratiche con maggior frequenza se non quotidianamente.

La maggior parte dei docenti dei Paesi TALIS utilizza soprattutto pratiche didattiche quali: la presentazione di un riassunto di contenuti che gli studenti hanno appreso recentemente (74% Paesi TALIS, 64% Italia); il controllo dei quaderni degli esercizi dei propri studenti e i compiti svolti a casa (72% Paesi TALIS, 85% Italia); la soluzione di un problema della vita quotidiana o del lavoro per mostrare l'utilità di nuove conoscenze (68% Paesi TALIS, 81%

²⁰ Classe campione: per analizzare le pratiche didattiche, il questionario docente richiedeva agli intervistati di rispondere ai quesiti (sulle suddette pratiche) riferendosi ad una specifica classe. Tale classe, definita “classe campione”, era individuata nella prima classe in cui l'insegnante teneva la lezione ogni martedì dopo le ore 11. Nel caso in cui il docente non avesse lezione in nessuna classe il martedì dopo le ore 11, era consigliato di considerare la prima classe in cui avrebbe tenuto lezione il giorno successivo. Lo scopo di far riferire ad una “classe campione” il docente era quello di evitare che il docente scegliesse con criteri soggettivi la classe di riferimento.

Italia); l'esercizio ripetuto fino a quando si ritiene che gli studenti abbiano ben appreso i contenuti (67% Paesi TALIS, 78% Italia).

Tabella 6-1 Pratiche di insegnamento

Pratiche di insegnamento	Paesi TALIS	Italia
Presento un riassunto di contenuti che gli studenti hanno appreso recentemente.	74 %	64 %
Gli studenti lavorano in piccoli gruppi per trovare soluzioni comuni ai problemi e ai compiti assegnati.	47 %	32 %
Affido lavori differenti agli studenti che mostrano difficoltà di apprendimento e/o a quelli che vanno avanti più velocemente.	44 %	58 %
Faccio riferimento a un problema della vita quotidiana o del lavoro per mostrare l'utilità di nuove conoscenze.	68 %	81 %
Lascio esercitare gli studenti con lavori simili fino a quando non ritengo che ogni studente abbia compreso i contenuti.	67 %	78 %
Controllo i quaderni degli esercizi dei miei studenti, o i compiti per casa.	72 %	85 %
Gli studenti lavorano a progetti che richiedono almeno una settimana di impegno.	28 %	28 %
Gli studenti impiegano le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) per i progetti o il lavoro in classe.	38 %	31 %

cf. tavola I.6.1

Nell'ambito di queste pratiche, i docenti italiani, come si vede anche dal grafico in figura 6.2, adottano soprattutto il controllo dei quaderni e il ricorso ai problemi della vita quotidiana.

Nella figura 6.2, inoltre, si riporta, a confronto, i risultati per l'Italia e per la media dei Paesi che hanno aderito a TALIS.

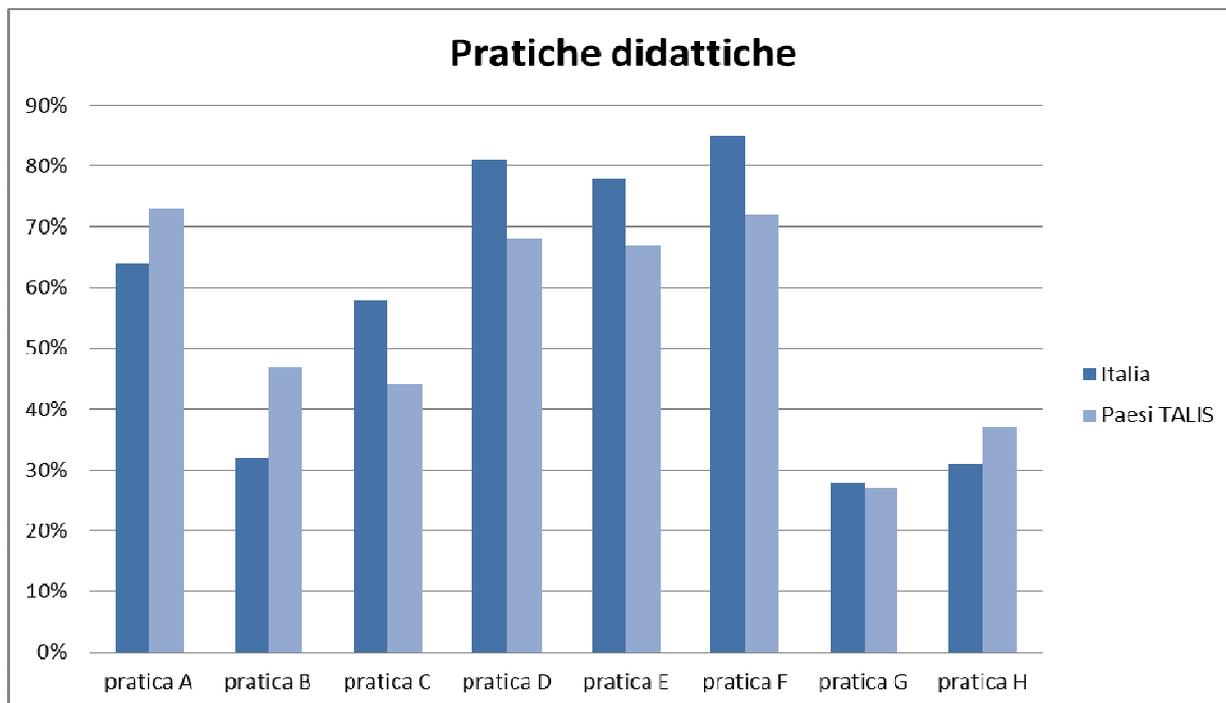
Sul polo opposto le pratiche meno utilizzate dai docenti sono le pratiche che nella letteratura di riferimento sono concepite come pratiche attive²¹, ovvero, pratiche didattiche che coinvolgono e motivano la partecipazione dello studente all'apprendimento. La percentuale di docenti che dichiarano di far lavorare frequentemente gli studenti in piccoli gruppi per trovare soluzioni comuni ai problemi e ai compiti assegnati ammonta al 47% per i Paesi TALIS e al 32% in Italia.

Più bassa è la proporzione dei docenti che dichiara di far impiegare agli studenti le TIC per i progetti o nel lavoro in classe (38% per i Paesi TALIS e del 31% per l'Italia). Segue per ultima, in ordine di frequenza, la pratica di far lavorare gli studenti a progetti che richiedono almeno una settimana di lavoro, utilizzata frequentemente solo dal 28% dei docenti sia per TALIS che per l'Italia.

La figura 6.3, ripresa dal Rapporto internazionale TALIS, evidenzia la percentuale dei docenti che utilizzano frequentemente le pratiche attive nei diversi paesi. I paesi sono riportati in ordine decrescente in base alla somma delle percentuali delle tre pratiche attive.

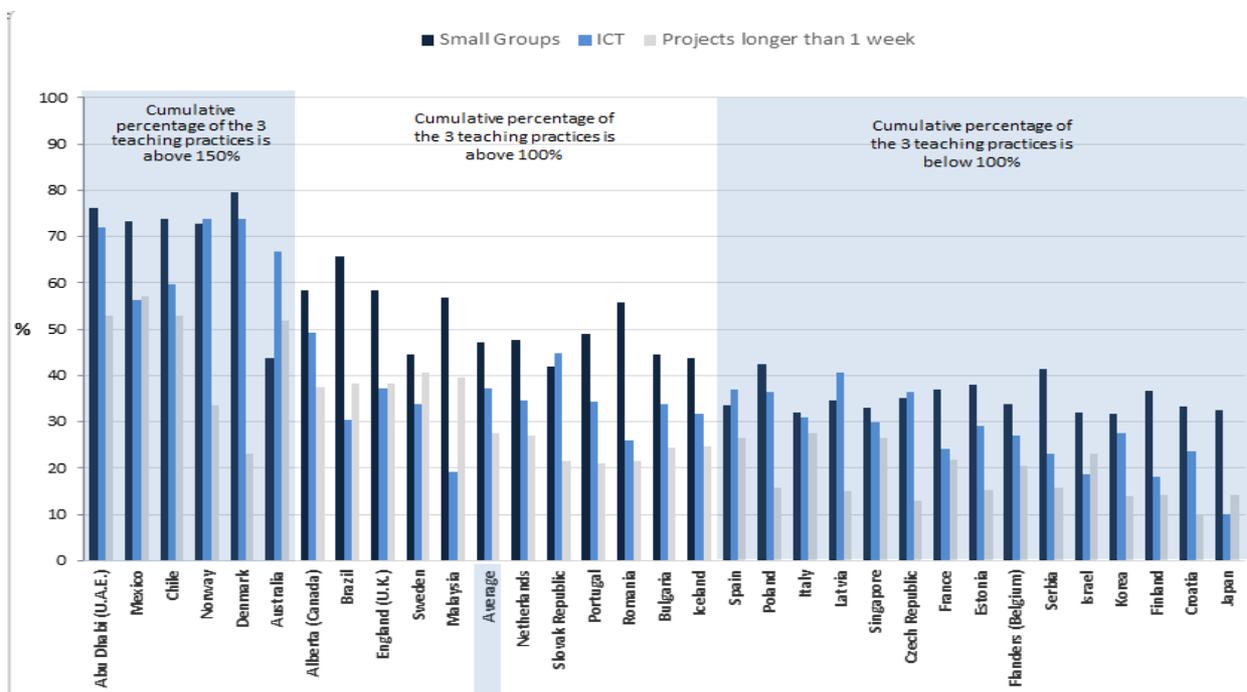
²¹ E' dimostrato che pratiche attive, compreso l'apprendimento collaborativo e basato su progetti, così come gli ambienti di apprendimento basati su computer, possono essere altamente efficaci nell'apprendimento degli studenti (Chang e Lee, 2010; Johnson e Johnson, 2009; Prince, 2004; Schmidt, van der Molen, Winkel, e Wijnen, 2009).

Figura 6.2 – Grafico pratiche didattiche



L'Italia si colloca nell'area dei paesi in cui i docenti meno utilizzano le pratiche attive. Va osservato che nell'interpretare questo dato, va anche considerato che in Italia la presenza delle TIC nelle scuole e/o classi non raggiunge i livelli ragguardevoli di altri paesi (rif. OCSE).

Figura 6.3 – grafico pratiche didattiche attive



Uso delle pratiche didattiche attive in relazione allo Sviluppo Professionale dei docenti

Lo sviluppo professionale, esaminato in TALIS, comprende la partecipazione a workshop, conferenze, visite di osservazione presso altri istituti, programmi di qualificazione, networking, la collaborazione e tutoraggio (vedi capitolo 4). I dati TALIS mostrano che in molti paesi, gli insegnanti che hanno partecipato ad attività di sviluppo professionale sono più propensi all'uso delle pratiche attive che coinvolgono piccoli gruppi, progetti con durata superiore ad una settimana e l'uso delle TIC (cfr. tavole I.6.5, I.6.6 e I.6.7).

La tabella 6.2 riepiloga il numero dei paesi dove risulta una relazione statisticamente significativa tra le pratiche attive adottate e le tipologie di sviluppo professionale cui hanno partecipato gli insegnanti.

La partecipazione a progetti di ricerca individuali presenta una relazione significativa in 16 paesi con l'uso frequente della pratica dei progetti e in 17 con l'uso dell'uso frequente dell'ICT. Segue la partecipazione ad una rete di insegnanti che risulta correlata positivamente con la pratica di far lavorare gli studenti in piccoli gruppi e progetti che prevedono l'uso delle TIC (relazioni significative presenti in 12 e 11 paesi, rispettivamente). Un numero minore di paesi (tra cinque e sette), registra relazioni positive tra la partecipazione al tutoraggio e l'uso frequente riportato di tutti e tre i tipi di pratiche attive considerate. Per l'Italia si osserva che l'attività di sviluppo professionale che più favorisce l'uso delle pratiche attive è la partecipazione ad una rete di insegnanti. La relazione è staticamente significativa per l'uso dei progetti e delle TIC.

Tabella 6-2 Relazione tra pratiche educative e sviluppo professionale

	Small group practice	Projects that require at least one week to complete	Use of ICT
Participation in a network of teachers formed	12	6	11
Individual or collaborative research on a	10	16	17
Mentoring and/or peer observation and	7	7	5

In generale, gli insegnanti che hanno partecipato alle attività di sviluppo professionale citate in tabella hanno registrato una probabilità doppia di utilizzare le pratiche attive di insegnamento, rispetto a quei docenti che non hanno svolto questi tipi di attività di sviluppo professionale.

6.5 - Metodi di valutazione dell'apprendimento degli studenti

L'indagine TALIS ha indagato anche sulla frequenza d'uso dei metodi di valutazione dell'apprendimento degli studenti. In particolare, si è cercato di rispondere alla seguente domanda: che tipo di pratiche di valutazione usano gli insegnanti?

Metodi di valutazione

Per analizzare i metodi di valutazione, il questionario TALIS ha chiesto agli insegnanti la frequenza con cui adottano una serie di metodi di valutazione (vedi figura 6.4) durante l'anno scolastico nella classe campione (cfr. tavola I.6.11 del rapporto OCSE e cfr. quesito TQ43).

I risultati dell'indagine (cfr. tavola I.6.11) mostrano che la maggior parte degli insegnanti dei Paesi TALIS valuta gli studenti principalmente attraverso l'osservazione in classe mentre svolgono compiti specifici (80% Paesi TALIS, 79% Italia). Segue, con una certa distanza, l'utilizzo di sistemi di valutazione elaborati dai docenti stessi (68% Paesi TALIS, 69% Italia);

Più del 50% dei docenti aggiunge al voto alcune osservazioni scritte sul lavoro degli studenti (55% Paesi TALIS, 53% Italia).

Figura 6.4 – Quesito n.43 del questionario TALIS - docenti

43. Con quale frequenza impiega i seguenti metodi di valutazione dell'apprendimento degli studenti nella classe campione?

Barrare una casella per ciascun rigo.

	Mai o quasi mai	Occasionalmente	Frequentemente	In tutte le lezioni o quasi
a) Faccio uso di sistemi di valutazione da me elaborati.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Faccio uso di test standardizzati.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Gli studenti rispondono a interrogazioni davanti a tutta la classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Aggiungo al voto alcune osservazioni scritte sul lavoro degli studenti.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Lascio che gli studenti valutino loro stessi il proprio profitto.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Osservo gli studenti mentre lavorano su compiti specifici e fornisco loro un riscontro immediato.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Tabella 6-3 Metodi di Valutazione

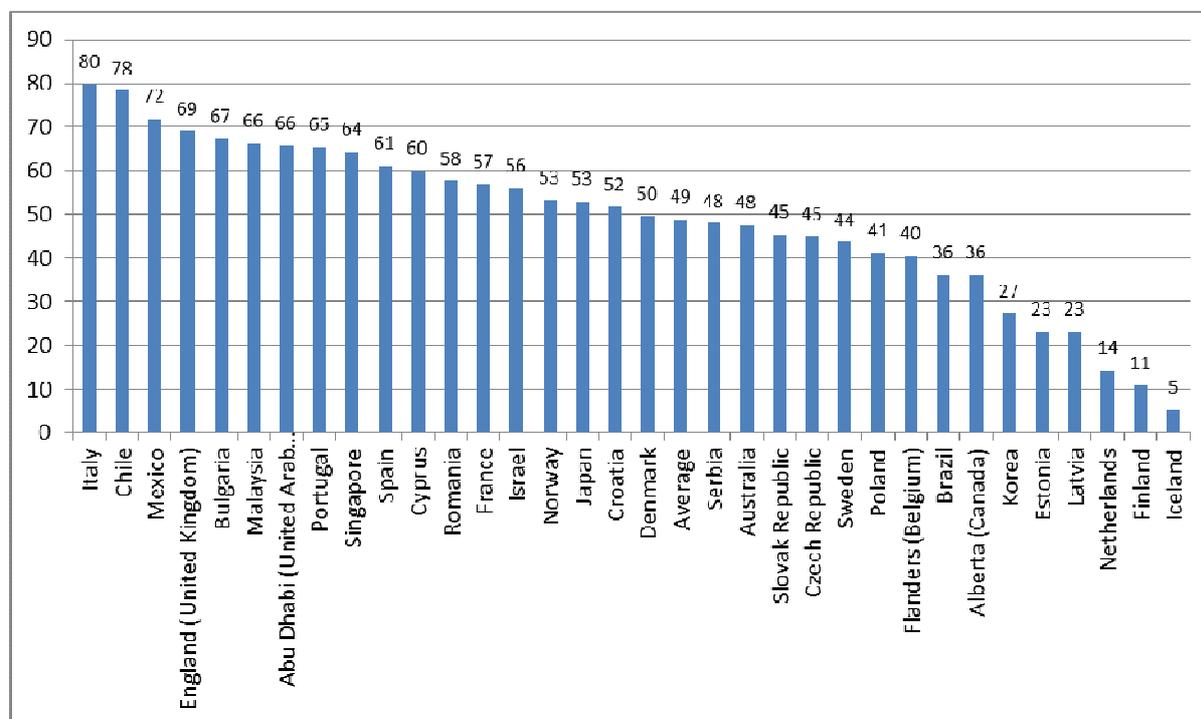
	Paesi TALIS	Italia
Faccio uso di sistemi di valutazione da me elaborati.	68%	69%
Faccio uso di test standardizzati.	38%	43%
Gli studenti rispondono a interrogazioni davanti a tutta la classe.	49%	80%
Aggiungo al voto alcune osservazioni scritte sul lavoro degli studenti.	55%	53%
Lascio che gli studenti valutino loro stessi il proprio profitto.	38%	29%
Osservo gli studenti mentre lavorano su compiti specifici e fornisco loro un riscontro immediato.	80%	79%

cfr. tavola I.6.11

Una minoranza, sia pure consistente, di docenti fa uso di test standardizzati (38% Paesi TALIS, 43% Italia) e lascia che gli studenti valutino da sé il proprio profitto (38% Paesi TALIS, 29% Italia).

I docenti italiani pur condividendo le scelte degli altri Paesi TALIS nel campo della valutazione, si distinguono per il frequentissimo uso che fanno della interrogazione dello studente in classe. Ben l'80% ha dichiarato di utilizzare questo metodo a fronte del 49% dei Paesi TALIS (figura 6.5).

Figura 6.5 – Percentuale docenti che usano frequentemente la pratica dell'interrogazione in classe



Box 6.1 Interrogazione davanti la classe, fenomeno molto italiano

La grande preferenza accordata dai nostri docenti alla metodologia di valutazione attraverso le *interrogazioni davanti a tutta la classe* (l'80% contro una media Paesi TALIS di 49%) potrebbe trovare una spiegazione nel fatto che per molte materie la valutazione del rendimento degli studenti deve essere necessariamente distinta in voto scritto e voto orale. Sebbene i docenti possono utilizzare un'ampia gamma e varietà di forme di verifica, in modo da valorizzare i diversi stili di apprendimento, e le diverse attitudini degli studenti, queste spesso finiscono col ricomprendere l'interrogazione. A rendere l'uso di tale tipologia valutativa fortemente ricorrente influisce, forse, anche la nostra tradizione classica che vede, nell'*ars oratoria* di un tempo, un modello ancora un po' troppo presente nelle aule di oggi: comprensibile per sviluppare le competenze inerenti la "*comunicazione nella madrelingua*" ma non troppo in linea con le prove di verifica atte a valutare lo sviluppo di competenze altre.

6.6 - Il tempo di lavoro degli insegnanti nelle varie attività

Al fine di analizzare il tempo impiegato dagli insegnanti nelle attività di insegnamento in senso stretto e quelle collegate, il questionario TALIS ha richiesto agli insegnanti, in diversi quesiti (cfr. TQ16, TQ17, TQ18), di indicare l'articolazione, in termini di ore, della loro tipica settimana lavorativa.

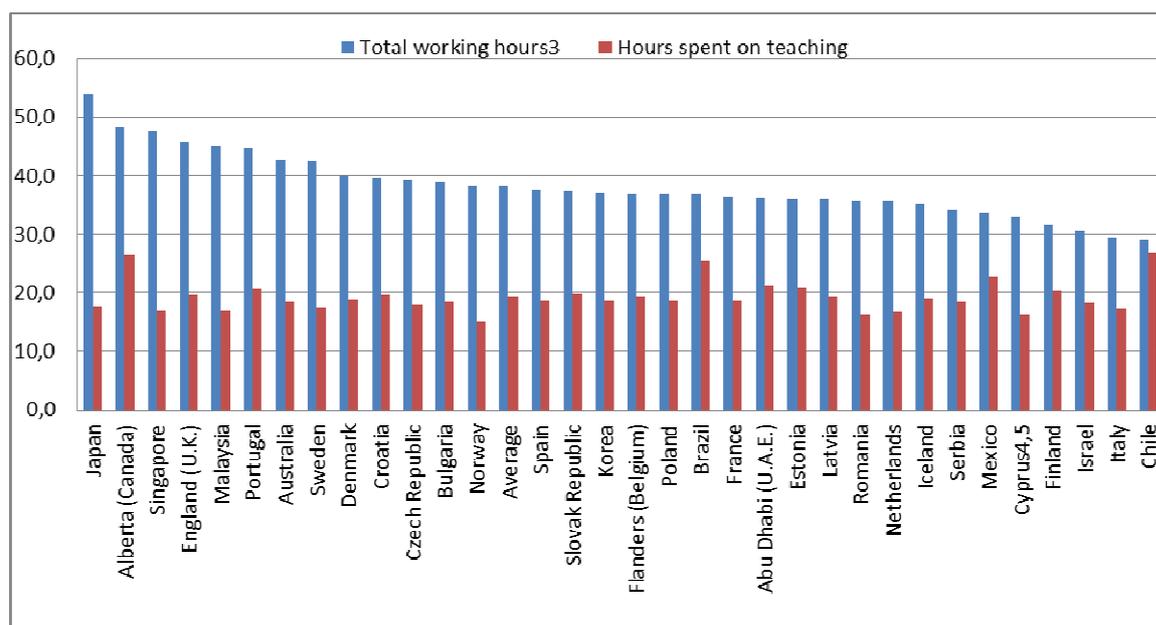
Dai risultati (cfr. tavola I.6.12) emerge che i docenti dei Paesi TALIS lavorano mediamente 38 ore settimanali comprendendo in queste 38 ore sia le attività di insegnamento che sia quelle di non insegnamento. Va evidenziato che, nelle istruzioni per rispondere al quesito, era specificato al docente di conteggiare nelle ore anche le attività svolte durante il fine settimana o di sera o in altri momenti al di fuori orario dell'orario di servizio.

Per l'Italia, stante le dichiarazioni dei docenti, risulterebbe un impegno medio di 29 ore lavorative a settimana per svolgere le ore di lezione e l'insieme delle attività connesse all'insegnamento²². Tale dato pone l'Italia all'ultimo posto dei Paesi TALIS insieme al Cile, mentre, il Giappone, con 54 ore, risulta come il paese in cui docenti dichiarano di impegnarsi settimanalmente nel lavoro per un maggior numero di ore.

L'indagine evidenzia anche che, nell'ambito delle 29 ore di lavoro dichiarate, quelle effettive svolte per l'insegnamento sono in media 17.

Occorre osservare che quanto alle ore effettive di insegnamento (17 ore) il dato si discosta leggermente da quello della Contrattazione Collettiva Nazionale (18 ore). Tuttavia va tenuto conto che si tratta di un dato medio che comprende i docenti che hanno un contratto di lavoro part-time o che nella scuola campionata cui i docenti devono riferirsi insegnano in quella scuola solo uno "spezzone" di orario delle 18 ore settimanali (vedi box 6.2 di approfondimento).

Figura 6.6 – totale ore lavorative e ore spese per l'insegnamento



L'indagine ha poi declinato analiticamente il tempo medio impiegato dai docenti per svolgere alcune attività non di insegnamento connesse alla funzione docente. I risultati, (numero di ore settimanali), sono indicati nella tabella sottostante²³:

²² Ore in totale dedicate all'insieme delle attività d'insegnamento, di preparazione delle lezioni, di correzione degli elaborati degli studenti, di collaborazione con altri insegnanti, di partecipazione alle riunioni collegiali oppure ad altre attività richieste dal suo impiego presso la scuola.

²³ Nel conteggio, sono incluse anche le attività che il docente può avere svolto al fuori dall'orario di servizio a scuola pertanto le stime possono risultare approssimativa.

Tabella 6-4 Tempo effettivo di insegnamento

		Paesi TALIS	Italia
Numero medio di ore (ora di 60 minuti) settimanali dedicate dai docenti per lo svolgimento delle seguenti attività: Cfr. Tavola I.6.12 cfr. TQ16, TQ17, TQ18	Ore per Programmazione individuale o preparazione delle lezioni a scuola e fuori dalla scuola	7	5
	Ore per Collaborazione e interazione professionale con i colleghi dell'istituto, partecipazione alle riunioni dei Consigli di classe e del Collegio dei docenti	3	3
	Ore per Correzione e valutazione degli elaborati degli studenti	5	4
	Ore per Assistenza agli studenti (di ascolto virtuale o in presenza, di orientamento, di prevenzione del disagio, sostegno contro la devianza giovanile)	2	1
	Ore per Collaborazione con il dirigente scolastico, partecipazione al Consiglio d'istituto e svolgimento della funzione strumentale	2	1
	Ore per Adempimenti di carattere amministrativo (compilazione di registri e schede, redazione di programmazioni e progetti, altri adempimenti burocratici richiesti ai docenti)	3	2
	Ore per i Rapporti con le famiglie o con i tutori	2	1
	Ore per Attività extracurricolari (per esempio attività sportive e culturali realizzate al di fuori dell'orario delle lezioni)	2	1
	Ore per Altre attività	2	1

Cfr. Tavola I.6.12

In generale si nota dalla tabella 6.4 che nell'ordine le attività più impegnative in termini di tempo lavoro sono: la Programmazione/ preparazione delle lezioni (7 ore/sett. Paesi TALIS, 5 ore/sett. Italia); la Correzione e valutazione degli elaborati degli studenti (5 ore/sett. Paesi TALIS, 4 ore/sett. Italia); la collaborazione e interazione professionale con i colleghi dell'istituto, la partecipazione alle riunioni dei Consigli di classe e del Collegio dei docenti (3 ore/sett. Paesi TALIS, 3 ore/sett. Italia). Seguono gli adempimenti di carattere amministrativo (compilazione di registri e schede, redazione di programmazioni e progetti, altri adempimenti burocratici richiesti ai docenti) (3 ore/sett. Paesi TALIS, 2 ore/sett. Italia).

E' da osservare che quelli rilevati sono dati medi e che quindi possono subire sensibili variazioni in relazione alla disciplina insegnata. E' noto, infatti, che la preparazione e la valutazione degli elaborati è una attività che impegna soprattutto i docenti di determinate discipline a fronte di altri che impegnano di più dal lato della partecipazione alle riunioni di classe.

Box 6.2 L'orario di lavoro nella scuola secondaria di I grado

In Italia l'articolo 28, comma 4 del CCNL Comparto Scuola 2006/09, tutt'ora vigente, recita quanto segue: " Gli obblighi di lavoro del personale docente sono articolati in attività di insegnamento ed in attività funzionali alla prestazione di insegnamento".

Le prime sono determinate in 18 ore settimanali nell'istruzione secondaria, mentre l'articolo 29, comma 1 definisce le seconde come segue:

"L'attività funzionale all'insegnamento è costituita da ogni impegno inerente alla funzione docente previsto dai diversi ordinamenti scolastici. Essa comprende tutte le attività, anche a carattere collegiale, di programmazione, progettazione, ricerca, valutazione, documentazione, aggiornamento e formazione, compresa la preparazione dei lavori degli organi collegiali, la partecipazione alle riunioni e l'attuazione delle delibere adottate dai predetti organi".

Pochissimi paesi in Europa definiscono soltanto le ore di insegnamento nei contratti di lavoro. In circa un terzo dei Paesi europei, è definito anche il numero di ore di disponibilità a scuola ogni settimana (Eurydice, 2013).

In Italia, le ore trascorse a scuola per le attività di lavoro sono solo parzialmente quantificabili, in quanto sono costituite da un numero minimo di ore annue per attività collegiali formali definite da contratto (fino a 40 ore annuali per la partecipazione alle riunioni del Collegio dei docenti, e fino ad altre 40 ore per la partecipazione alle attività collegiali dei consigli di classe). L'impegno in ogni altra attività funzionale all'insegnamento, soprattutto legata ad adempimenti individuali, non è quantificabile in termini di ore/settimana, e il carattere delle attività, come anche l'impegno temporale, può variare da settimana in settimana, rispetto alla programmazione e alla sua implementazione..

Tempo impegnato in classe

L'indagine TALIS ha chiesto agli insegnanti (cfr. quesito TQ39) di indicare nella classe campione, quale percentuale²⁴ oraria della lezione viene dedicata ai compiti amministrativi, a mantenere l'ordine in classe, all'insegnamento/apprendimento effettivo (vedi figura 6.7)

Figura 6.7 – Quesito n.39 del questionario TALIS - docenti

39. Nella classe campione, quale percentuale oraria della lezione viene dedicata a ognuna delle seguenti attività?

Scriva una percentuale per ogni attività. Scriva 0 (zero) nel caso di nessuna attività.

In questo caso è necessario che la somma delle risposte date corrisponda al 100%.

- | | | | |
|----|----------------------|----------|---|
| a) | <input type="text"/> | % | Compiti amministrativi (per esempio la compilazione del registro di classe, la lettura delle circolari, ecc.) |
| b) | <input type="text"/> | % | Mantenere l'ordine in classe (assicurare la disciplina) |
| c) | <input type="text"/> | % | Insegnamento e apprendimento effettivo |
| | <hr/> | | |
| | 100 | % | Totale |

Come ci si poteva aspettare (vedi tabella 6.5), la maggior parte del tempo di lavoro è impiegato dagli insegnanti nell'espletamento delle attività di insegnamento e di apprendimento (79% Paesi TALIS, 79% Italia). Tuttavia, le proporzioni variano tra i Paesi,

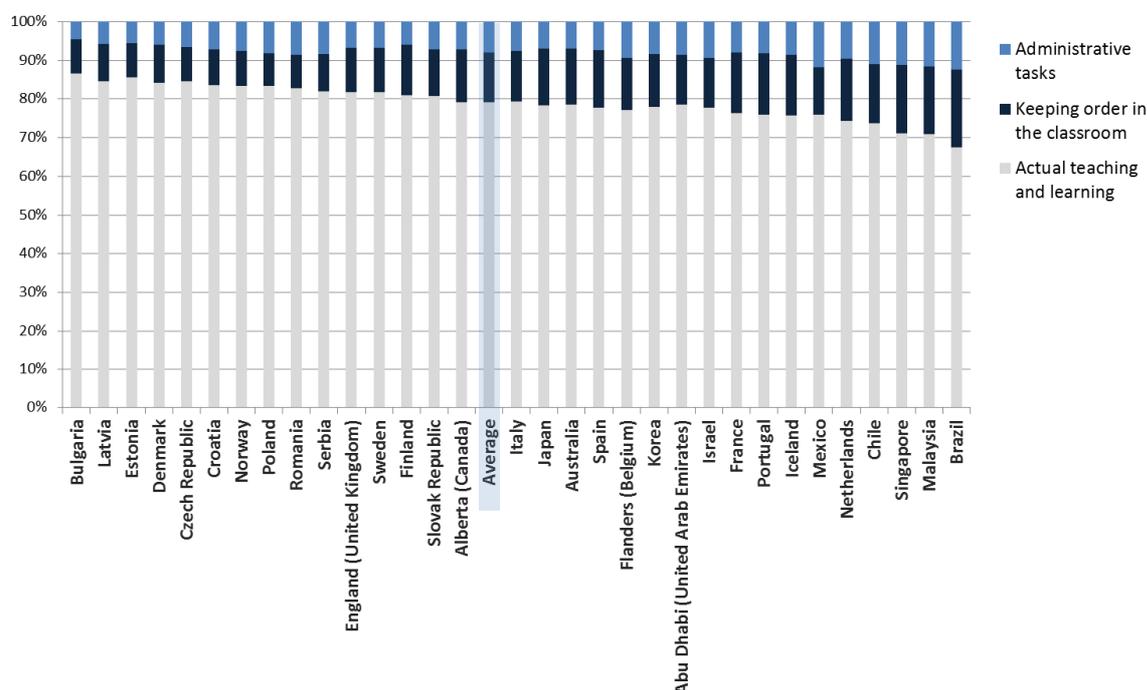
²⁴ Il docente era invitato a scrivere una percentuale, dell'ora di lezione, dedicata ad ognuna delle tre attività in elenco. Era necessario che la somma delle risposte date corrispondesse al 100%.; nel caso in cui l'attività non fosse svolta era tenuto a scrivere 0 (zero).

dal 87% in Bulgaria al 67% in Brasile (cfr tavola I.6.19). Come si può notare, in Italia la percentuale è in linea con la media TALIS, al 79%.

Tabella 6-5 Tempo impiegato in classe

		Paesi TALIS	Italia
Percentuale ²⁵ oraria della lezione che viene dedicata a ognuna delle seguenti attività. Cfr. Tavola I.6.20 cfr. TQ39	Compiti amministrativi (per esempio la compilazione del registro di classe, la lettura delle circolari, ecc.)	8%	8%
	Mantenere l'ordine in classe (assicurare la disciplina)	13%	13%
	Insegnamento e apprendimento effettivo	79%	79%

Figura. 6.8 Paesi ordinati rispetto alla percentuale di tempo impiegato in insegnamento/apprendimento.



Mantenere l'ordine in classe, (in genere è la più grande preoccupazione per i nuovi insegnanti), impegna una media del 13% per i Paesi TALIS. Anche qui per l'Italia la percentuale è in linea con la media TALIS. Si discostano maggiormente da questa media la Polonia con 8% e il Brasile con il 20%.

Per i compiti amministrativi è necessario, invece, un minore impiego di tempo da parte degli insegnanti rispetto alle altre due categorie viste in precedenza; i risultati sono dell'8% per i Paesi TALIS e l'8% per l'Italia.

²⁵ Il docente era invitato a scrivere una percentuale, dell'ora di lezione, dedicata ad ognuna delle tre attività in elenco. Era necessario che la somma delle risposte date corrispondesse al 100%.; nel caso in cui l'attività non fosse svolta era tenuto a scrivere 0 (zero).

6.7 - Clima in classe

L'indagine TALIS si è soffermata anche ad analizzare il clima nella classe campione (cfr. tavola I.6.20 e cfr. quesito TQ41).

Figura 6.9 – Quesito n.41 del questionario TALIS - docenti

41. In quale misura lei è d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni sulla classe campione?

Barrare una casella per ciascun rigo.

	Molto in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
a) Quando inizia la lezione, devo aspettare molto tempo prima che gli studenti stiano in silenzio.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Gli studenti di questa classe si impegnano a creare un'atmosfera piacevole per l'apprendimento.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Perdo molto tempo perché gli studenti interrompono la lezione.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) C'è molto chiasso in classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Come si vede nella tabella di sintesi 6.6, la maggioranza degli insegnanti dei Paesi TALIS, cioè il 71% è soddisfatta del rapporto con la classe, segnalando che gli studenti si impegnano a creare un'atmosfera piacevole per l'apprendimento. Dagli altri item emerge però che una percentuale di insegnanti tra il 26% al 30% dichiara di impiegare molto tempo a far stare tranquilli i ragazzi in classe sia all'inizio della lezione che durante.

Tra i paesi tra i quali il fenomeno è più accentuato c'è il Brasile, dove la metà degli insegnanti hanno evidenziato di avere problemi di disciplina con gli studenti

Tabella 6-6 Clima in aula

Clima in aula		Paesi TALIS	Italia
Percentuale di insegnanti che sono d'accordo o molto d'accordo con le seguenti affermazioni Cfr. Tab. 6.21 cfr. TQ41	Quando inizia la lezione, devo aspettare molto tempo prima che gli studenti stiano in silenzio.	29 %	22 %
	Gli studenti di questa classe si impegnano a creare un'atmosfera piacevole per l'apprendimento.	71 %	72 %
	Perdo molto tempo perché gli studenti interrompono la lezione.	30 %	25 %
	C'è molto chiasso in classe.	26 %	13 %

In Italia i docenti segnalano invece una situazione in classe di gran lunga favorevole. Ad esempio, la percentuale di quanti dichiarano problematiche di chiasso in classe, è addirittura la metà (13%) rispetto alla media TALIS (26%).

6.8 - Osservazioni conclusive

In questo capitolo sono stati trattati vari aspetti legati alle pratiche di insegnamento, i metodi di valutazione degli studenti da parte dei docenti, il tempo dedicato all'insegnamento e il clima in classe. Qui di seguito possiamo indicare sinteticamente alcuni risultati significativi che emergono per l'Italia:

- Le pratiche di insegnamento forse più ‘tradizionali’ appaiono ancora ben radicate in Italia. Tra le pratiche didattiche prese in esame in TALIS, gli insegnanti italiani riferiscono di adottare in modo particolare il controllo dei quaderni degli studenti e il riferimento a problemi della vita quotidiana per far comprendere l’utilità di nuove conoscenze. Le pratiche meno utilizzate dai docenti italiani sono quelle che la letteratura di riferimento definisce come ‘pratiche attive’. Tuttavia, la partecipazione a certi tipi di attività di sviluppo professionale per molti paesi è correlata positivamente all’impiego di una o più pratiche didattiche attive. Per l’Italia si osserva che l’attività di sviluppo professionale che più favorisce l’uso delle pratiche attive è la partecipazione ad una rete di insegnanti. La relazione è staticamente significativa per l’uso dei progetti che richiedono almeno una settimana di impegno e l’impiego delle TIC nell’attività didattica.
- Rispetto alla media TALIS, l’Italia si distingue in modo particolare per il ricorso all’interrogazione dello studente in classe come metodo di valutazione dell’apprendimento degli studenti (Italia: 80%; media Paesi TALIS: 49%). Sebbene non si notino grandissime differenze tra la media TALIS e il dato italiano per la maggior parte degli altri metodi di valutazione, la percentuale degli insegnanti italiani che utilizzano l’autovalutazione da parte degli studenti, confrontato con la media dei Paesi TALIS, è forse da segnalare (Italia: 29%; media TALIS: 38%), ed è la pratica di valutazione meno diffusa per il nostro Paese.
- L’indagine TALIS ha chiesto agli insegnanti di calcolare e riportare il tempo che avevano dedicato all’insieme della loro attività lavorativa professionale nella più recente settimana completa di servizio. Emerge per l’Italia, stante le dichiarazioni dei docenti, un impegno medio di 29 ore lavorative a settimana, per il complesso delle attività svolte sia a scuola che a casa. Tale dato pone l’Italia agli ultimi posti tra i Paesi TALIS.
- Per quanto riguarda il modo in cui il tempo previsto di lezione è effettivamente impiegato in classe dai docenti, in Italia le percentuali orarie dedicate all’espletamento dell’attività di insegnamento e apprendimento, ai compiti amministrativi e al mantenimento dell’ordine in classe, riportate dagli insegnanti, sono assolutamente in linea con quelle della media TALIS. Tuttavia, si registrano valori migliori nei dati italiani, rispetto ai Paesi TALIS, se si considerano gli item legati al clima in classe: le percentuali degli insegnanti che riferiscono situazioni di elevato chiasso in classe o di perdute di tempo dovute al comportamento degli studenti sono significativamente inferiori rispetto alla media TALIS, in qualche caso anche di molto. In Italia, quindi, grazie anche ad un clima in classe più positivo, l’insegnante dichiara di potersi dedicare maggiormente alla lezione che alla gestione delle interruzioni degli studenti.

Capitolo 7 Auto-efficacia dell'insegnante e soddisfazione sul lavoro

7.1 - Abstract

Il capitolo esamina in particolare le auto - percezioni degli insegnanti relativamente all'efficacia e alla soddisfazione per il proprio lavoro. L'auto-efficacia si riferisce al livello di fiducia che gli insegnanti hanno nelle loro capacità, la soddisfazione è invece il senso di appagamento e gratificazione che gli insegnanti ricevono dal proprio lavoro. Il capitolo prende in considerazione aspetti già esaminati nel rapporto TALIS (lo sviluppo professionale, la valutazione e il feedback, la leadership a scuola, le caratteristiche degli insegnanti) e analizza se e in che modo influenzano il senso di auto-efficacia e soddisfazione sul lavoro. Sono considerate quindi le caratteristiche degli insegnanti e delle scuole che potrebbero servire a ridurre gli effetti di situazioni potenzialmente problematiche per gli insegnanti in classe.

Alla fine del capitolo alcune raccomandazioni sono indirizzate ai responsabili politici, ai dirigenti scolastici e agli insegnanti.

7.2 - Highlights

Sintetizzando i risultati in un'ottica internazionale, l'OCSE evidenzia le seguenti tendenze di fondo a livello mondiale:

- Circa un terzo di tutti gli insegnanti dei Paesi TALIS crede che l'insegnamento sia una professione apprezzata nella società. In tutti i Paesi TALIS, tranne uno, la misura in cui gli insegnanti possono partecipare al processo decisionale ha una forte associazione positiva con la probabilità che gli insegnanti segnalino che l'insegnamento è una professione valorizzata nella società.
- Gli insegnanti che riferiscono di avere opportunità di partecipare ai processi decisionali a scuola hanno riportato in tutti i Paesi TALIS livelli superiori di soddisfazione sul lavoro e livelli più elevati di auto-efficacia nella maggior parte dei paesi. Il rapporto tra soddisfazione lavorativa e partecipazione degli insegnanti ai processi decisionali a scuola è particolarmente forte per tutti i paesi.
- La maggiore esperienza d'insegnamento si accompagna a livelli più elevati di auto-efficacia, ma in alcuni casi anche a livelli più bassi di soddisfazione sul lavoro. Gli insegnanti con più di cinque anni di esperienza lavorativa riportano livelli più elevati di auto-efficacia rispetto ai loro colleghi meno esperti in 26 paesi ma livelli più bassi di soddisfazione sul lavoro in 12 paesi TALIS.
- Situazioni problematiche in classe possono influenzare l'auto-efficacia degli insegnanti e la soddisfazione sul lavoro. In particolare, in quasi tutti i paesi, un aumento nella percentuale di studenti con problemi di comportamento è associato a una forte diminuzione dei livelli di soddisfazione sul lavoro riportati dagli insegnanti.
- In quasi tutti i paesi TALIS, ritenere che la valutazione e il feedback portino a cambiamenti nelle pratiche didattiche è legato a livelli più alti di soddisfazione sul lavoro, ritenere invece che la valutazione e il feedback hanno solo una funzione amministrativa si collega a livelli più bassi di soddisfazione sul lavoro.
- Il tipo di rapporto/relazioni instaurato dagli insegnanti con il loro dirigente scolastico, con

i colleghi o gli studenti delle loro scuole è fondamentale. Rapporti interpersonali positivi possono contrastare gli effetti negativi che classi con studenti impegnativi potrebbero altrimenti avere sulla soddisfazione per il lavoro di un insegnante o sul senso di autoefficacia. I rapporti tra insegnanti e studenti hanno un effetto particolarmente forte sulla soddisfazione professionale degli insegnanti.

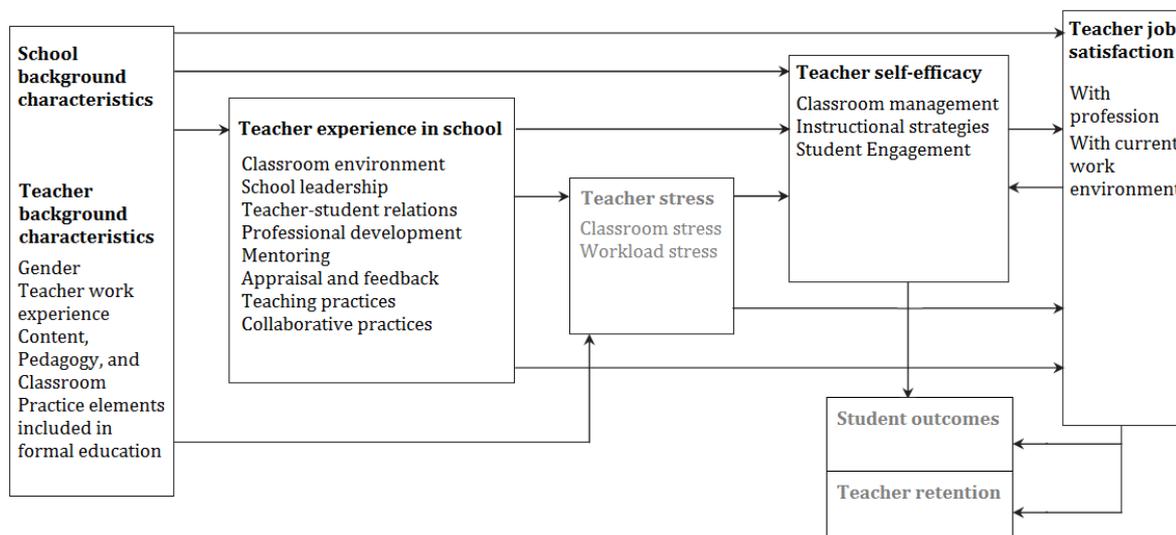
- La collaborazione tra insegnanti, attraverso l'apprendimento professionale o pratiche collaborative, è anch'essa influente. Le pratiche collaborative risultano legate a livelli più elevati di auto-efficacia e di soddisfazione sul lavoro. In particolare, gli insegnanti che segnalano di partecipare all'apprendimento professionale collaborativo cinque o più volte l'anno riportano anche livelli significativamente più elevati di autoefficacia in quasi tutti i paesi e una maggiore soddisfazione lavorativa in due terzi dei paesi

7.3 - Profilo dell'auto-efficacia e della soddisfazione sul lavoro

Al fine di esaminare i più importanti fattori che determinano l'efficacia dell'insegnamento, TALIS ha richiesto agli insegnanti informazioni in merito a quanto si sentono efficaci nell'educare i loro studenti (senso di autoefficacia) e in merito alla loro soddisfazione professionale.

L'autoefficacia si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso e, altresì, di saper intraprendere le azioni necessarie a gestire adeguatamente le situazioni, in modo da raggiungere i risultati prefissati. La soddisfazione professionale si riferisce al senso di appagamento e gratificazione nello svolgere la professione d'insegnante.

Figura 7.3-1 Modello di riferimento per le analisi sull'autoefficacia degli insegnanti e sulla soddisfazione sul lavoro degli insegnanti del capitolo 7 del rapporto TALIS



Fonte: TALIS 2013 Results : An International Perspective on Teaching and Learning, pag. 183

Le analisi svolte assumono che le percezioni di efficacia didattica da parte degli insegnanti e la soddisfazione professionale sono collegate a un insieme di fattori riassumibili nelle seguenti categorie: il contesto della scuola, le caratteristiche individuali degli insegnanti (genere, anni di esperienza didattica, elementi inclusi nella formazione iniziale ricevuta), le esperienze internazionali a scuola (fattori legati alla classe d'insegnamento, la gamma delle relazioni interpersonali con colleghi e studenti, i modi in cui è esercitata la leadership a scuola), gli effetti di questi fattori sull'insegnante (anche in termini di stress).

La figura 7.1 riassume l'insieme delle relazioni tra le variabili esaminate in questo capitolo finale del rapporto.

Per misurare il senso di autoefficacia è stato proposto ai docenti un quesito di dodici item legati al loro lavoro (tabella 7.1). I docenti dovevano indicare in che misura ritengono di saper agire in alcune situazioni d'insegnamento utilizzando una scala di valori da 1 ("per niente") a 4 ("molto"). Gli item sono articolati in tre sottoscale finalizzate a misurare l'autoefficacia dell'insegnante in termini di Efficacia nella gestione della classe (item d, f, g, i tabella 7.1), Efficacia nelle strategie educative (item c, j, k, l, tabella 7.1) ed Efficacia nell'impegno degli alunni" (item a, b, e, g, tabella 7.1).

Tabella 7-1 Autoefficacia degli insegnanti

Autoefficacia degli insegnanti			
		Paesi TALIS	Italia
Percentuale d'insegnanti di secondaria inferiore che ritengono di saper agire "abbastanza" o "molto" nei seguenti ambiti/situazioni lavorative Tab. 7.1 TQ 34	a) Portare gli studenti a credere nelle loro capacità di raggiungere buoni risultati	86%	98%
	b) Aiutare i miei studenti ad apprezzare il valore dell'apprendimento	81%	96%
	c) Elaborare delle buone domande da sottoporre ai miei studenti	87%	94%
	d) Controllare comportamenti che disturbano la lezione	87%	94%
	e) Motivare gli studenti che dimostrano scarso interesse per l'attività scolastica	70%	87%
	f) Esplicitare chiaramente le mie aspettative sui comportamenti degli studenti	91%	93%
	g) Aiutare gli studenti a pensare in modo critico	80%	95%
	h) Fare in modo che gli studenti rispettino i regolamenti scolastici	89%	97%
	i) Far stare tranquilli gli studenti che disturbano la classe	85%	90%
	l) Utilizzare una varietà di strategie di valutazione	82%	91%
	k) Fornire diversi tipi di spiegazioni, p.e. quando gli studenti non capiscono	92%	98%
	l) Attuare strategie didattiche alternative nella mia classe	77%	91%

Similmente, per misurare il grado di soddisfazione lavorativa, i docenti dovevano dichiarare il loro grado di accordo con affermazioni riguardanti la loro soddisfazione lavorativa (tabella 7.2). Gli item proposti miravano a misurare due aspetti di soddisfazione: la Soddisfazione in rapporto alla professione (item a, b, d, f, tabella 7.2) e la Soddisfazione nei confronti dell'ambiente di lavoro (item c, e, g, j, tabella 7.2). La batteria degli item sulla soddisfazione professionale comprendeva inoltre un quesito mirato a rilevare la percezione dei docenti sul prestigio sociale attribuito alla professione docente.

Le tabelle 7.1 e 7.2 presentano i risultati delle risposte dei docenti per l'Italia e la media dei Paesi TALIS. Nelle corrispondenti figure 7.1 e 7.2i risultati sono raggruppati nelle sottoscale di riferimento.

Le percentuali della tabella 7.1 rappresentano la proporzione dei docenti che ritengono di saper agire "abbastanza" o "molto", negli ambiti lavorativi prospettati nei quesiti sull'auto-efficacia. Esaminando i dati si è portati a credere che la maggior parte degli insegnanti ha convinzioni che suggeriscono *alti livelli di auto-efficacia*.

Tabella 7-2 Soddisfazione professionale degli insegnanti

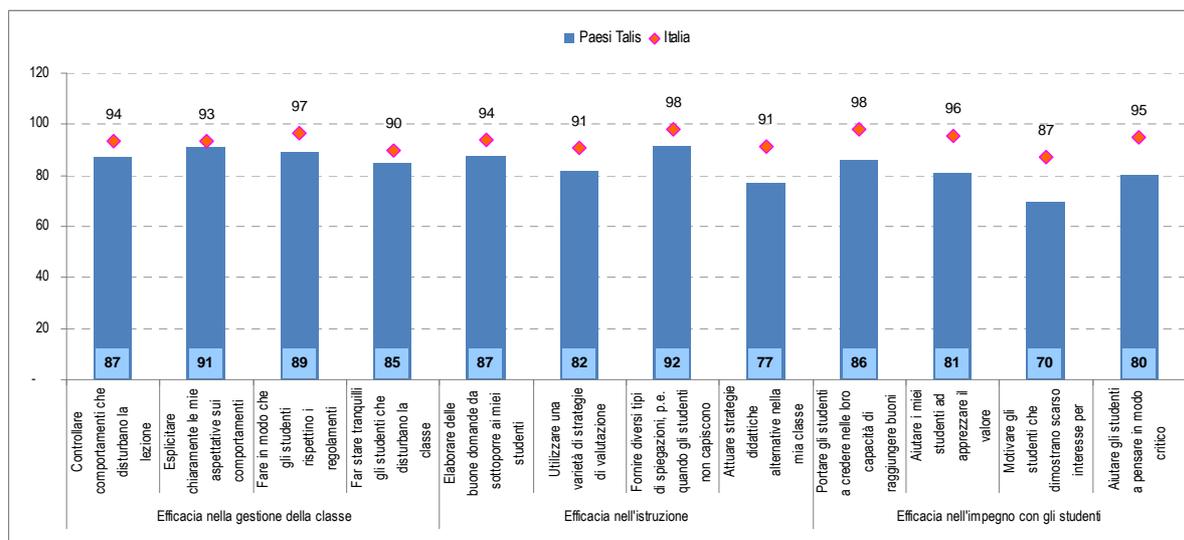
		Paesi TALIS	Italia
Percentuale d'insegnanti di secondaria inferiore che sono "d'accordo" o "molto d'accordo" con le seguenti affermazioni Tab. 7.2 TQ 46	a) I vantaggi della professione docente sono chiaramente superiori agli svantaggi.	77%	62%
	b) Se potessi scegliere di nuovo, sceglierei ancora di fare l'insegnante.	78%	86%
	c) Mi piacerebbe cambiare istituto se fosse possibile.	21%	16%
	d) Sono pentito/a della mia decisione di diventare insegnante.	9%	7%
	e) Lavorare in questo istituto mi piace.	90%	91%
	f) Mi chiedo se non avrei fatto meglio a scegliere un'altra professione.	32%	18%
	g) Consiglierei il mio istituto come un buon posto in cui lavorare.	84%	87%
	h) Ritengo che la professione di docente sia valorizzata nella società.	31%	12%
	i) Sono soddisfatto/a dei miei risultati in questo istituto.	93%	95%
	f) Tutto considerato, mi ritengo soddisfatto/a del mio lavoro	91%	94%

In media, una percentuale compresa tra l'80 e il 92 per cento degli insegnanti dei paesi TALIS riporta di saper agire "abbastanza" o "molto" nel "portare gli studenti a credere nelle loro capacità di raggiungere buoni risultati", nell'"aiutarli ad apprezzare il valore dell'apprendimento", nel "proporre loro buoni quesiti", nel "contenere i comportamenti di chi disturba la lezione", nel "rendere chiare le aspettative sul comportamento che devono tenere", nell' "aiutarli a pensare in modo critico", nel "portarli a seguire le regole di classe", nel "contenere l'allievo dirompente", nell' "utilizzare una varietà di strategie di valutazione" e nel "fornire spiegazioni alternative quando gli studenti non capiscono".

Relativamente più difficile sembrerebbe per gli insegnanti riuscire a "motivare gli studenti che mostrano scarso interesse nel lavoro scolastico" (70%) e "saper attuare strategie didattiche alternative" (77%) .

In numero ancor più consistente rispetto alla media TALIS, gli insegnanti italiani credono nelle loro capacità di agire positivamente negli ambiti sopra considerati. Si va da un minimo dell'87% di docenti che sentono di "saper motivare abbastanza o molto gli studenti che dimostrano uno scarso interesse per l'attività scolastica" (+17 punti percentuali rispetto alla media TALIS) al 98% di docenti che ritengono di "saper portare gli studenti a credere nelle loro capacità "e a "saper dare una varietà di spiegazioni quando ci sono difficoltà di comprensione" (+12 punti percentuali rispetto alla media TALIS) (tabella 7.1 e figura 7.3).

Figura 7-1 Autoefficacia degli insegnanti



Per quel che riguarda la *soddisfazione sul lavoro*, in media il 91% degli insegnanti dei paesi TALIS segnala una “soddisfazione generale nei confronti del lavoro”, il 93% riferisce di “essere soddisfatto dei risultati che ottiene nella scuola in cui presta servizio”, l’84% la “consiglierebbe come un buon posto di lavoro” e il 90% “lavora con piacere nella scuola attuale”(tabella 7.2).

Tutte indicazioni di soddisfazione condivise dagli insegnanti italiani. Notevole appare, anzi, lo scarto, rispetto alla media TALIS, che si rileva in alcuni ambiti. L’86% dei nostri docenti sceglierebbe ancora di diventare insegnante (78% media TALIS). Pochi hanno ripensamenti sulla scelta dell’insegnamento (18% Italia, 32% media TALIS) e ancor meno, si “rammaricano della decisione di diventare insegnante” (7% Italia, 9% media TALIS). I nostri docenti sono, però, meno convinti rispetto ai loro “colleghi TALIS”, che i vantaggi della professione superino gli svantaggi (62% Italia, 77,6% media TALIS) (tavola 7.2 e figura 7.4).

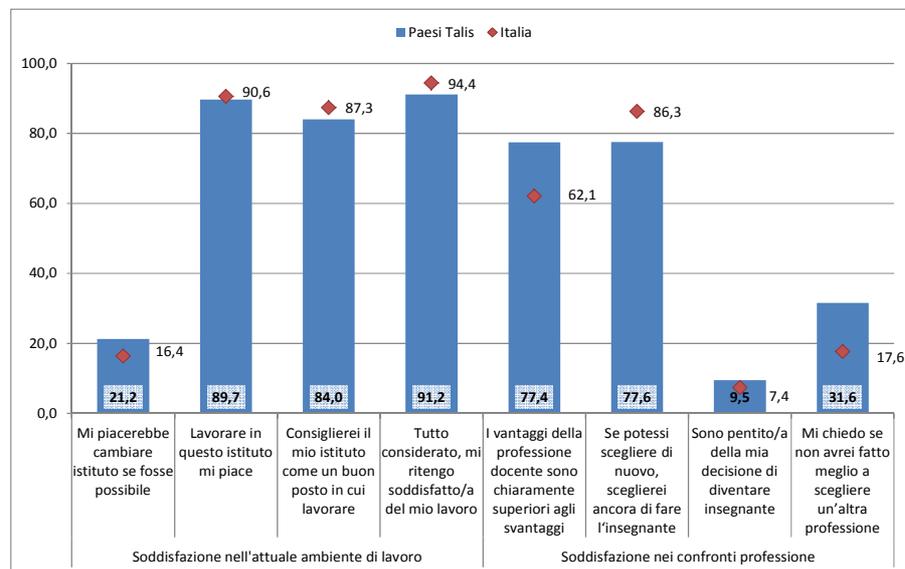
Nel quadro di generale soddisfazione degli insegnanti di tutti i paesi per il proprio lavoro, contrasta il dato sulla percezione del prestigio sociale dell’insegnamento da cui emerge che meno di un terzo degli insegnanti ritiene che l’insegnamento sia una professione apprezzata dalla collettività (31%). Il rapporto dell’Ocse non manca di rilevare, che la percezione di quanto sia valorizzata una professione nella società, è un aspetto importante, che può influire sull’attrarre nuovi candidati o sul fatto di continuare a svolgerla in presenza di alternative.

La percezione negativa della professione varia comunque da paese a paese. E’ particolarmente avvertita in Croazia, Francia, Repubblica Slovacca, Spagna e Svezia, dove più del 90% degli insegnanti ritiene che la loro attività ha scarso riconoscimento da parte della società. Viceversa, in Corea, Malesia, Singapore e Abu Dhabi (Emirati Arabi Uniti), la maggior parte degli insegnanti sente che la loro società valorizza l’insegnamento come professione.

Anche i docenti italiani che pure, come si è visto, esprimono livelli elevati di soddisfazione per il loro lavoro, ritengono in grande maggioranza (88%) che nel nostro paese l’insegnamento sia scarsamente apprezzato a livello sociale. In graduatoria l’Italia si colloca

nel gruppo dei paesi con la percentuale più bassa dei docenti che ritengono valorizzata la professione insegnante (la figura 7.3)²⁶.

Figura 7-2 Soddisfazione lavorativa degli insegnanti



Le ulteriori analisi svolte dall'OCSE evidenziano alcuni fattori che (statisticamente) sembrano influire su tale percezione.

Uno di questi fattori è l'esperienza professionale: In 13 paesi, gli insegnanti con più di cinque anni di esperienza avvertono scarso apprezzamento per la loro professione più di quanto non lo facciano i loro colleghi con meno anni di esperienza.

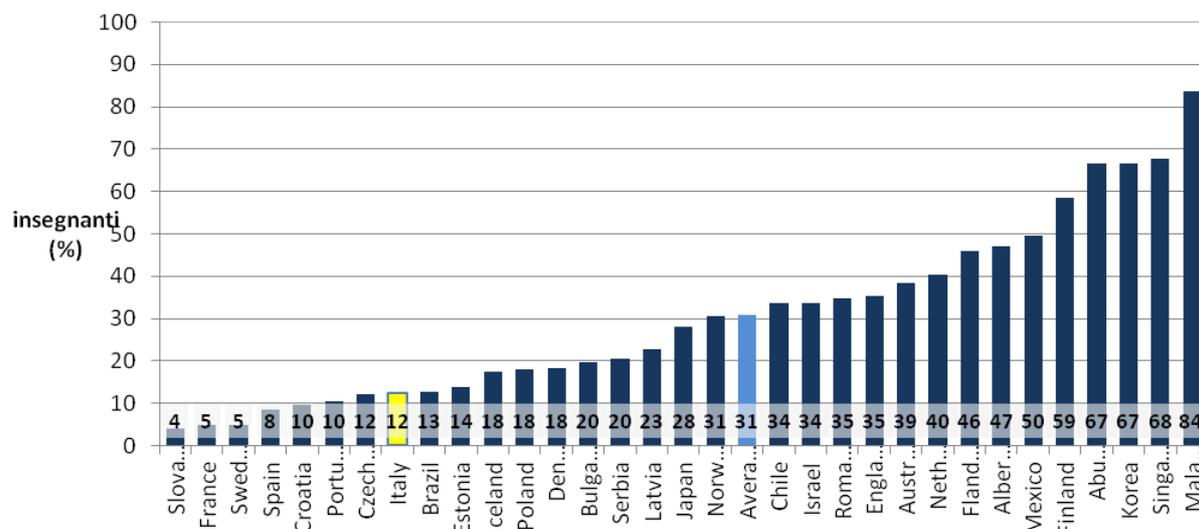
Un altro è il coinvolgimento degli insegnanti nelle decisioni a livello di scuola.

In ben 28 paesi, si riscontra che la partecipazione degli insegnanti al processo decisionale presenta una forte associazione positiva con la probabilità che l'insegnamento sia indicato come una professione valorizzata nella società. Per l'Italia i risultati indicherebbero che gli insegnanti che sentono di partecipare alle processi decisionali della scuola sono quasi due volte più propensi a riportare che l'insegnamento è professione valorizzata socialmente.

²⁶Non è questa la sede per un'analisi approfondita sulle ragioni di questo scoraggiamento tra i nostri docenti. Le ricerche nazionali svolte sull'argomento, rilevano ormai da qualche tempo la continua crescita presso i docenti di una visione negativa del prestigio sociale della professione. Le cause sono da individuare in una pluralità di fattori, tra i quali spiccano la scarsa considerazione che la politica ha avuto nei confronti della scuola e l'immagine non esaltante della scuola resa dai mass media (L. Fisher, *L'immagine della professione insegnante* in A. Cavalli, G. Argentin (a cura di) "Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola"; Il Mulino, Bologna 2010). Tra i motivi più recenti, può apparire scontato citare le misure di razionalizzazione adottate per la scuola che hanno messo a dura prova la categoria degli insegnanti in termini retributivi e su altri aspetti concernenti le condizioni di lavoro.

Sullo scarso ruolo della politica le Relazioni annuali della Corte dei Conti, hanno spesso evidenziato come, molte delle norme riguardanti la scuola negli ultimi anni non sono state introdotte, attraverso strumenti legislativi appositi, volti a un disegno coerente del sistema, ma piuttosto incluse in leggi omnibus di carattere finanziario (oppure siano venute come risposta) a tali leggi – in base a un orientamento che ha considerato l'istruzione più un problema di spesa che di investimento.

Figura 7-5 Docenti che si dichiarano “d’accordo “ o “molto d’accordo” che l’insegnamento è una professione valorizzata nella società (%)



7.4 - Le relazioni tra l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa

Le risposte ai quesiti sull'autoefficacia e sulla soddisfazione sono state ulteriormente elaborate per essere impiegate come variabili dipendenti in modelli relazionali in cui le variabili esplicative sono di volta in volta rappresentate dalle caratteristiche personali dell'insegnante (genere, esperienza lavorativa, ecc.) i fattori legati alla classe d'insegnamento e altre variabili quali le interazioni che i docenti stabiliscono nella scuola (vedi figura 7.1).

Nell'ambito dei vari modelli sviluppati dall'OCSE, se ne riassumono qui di seguito alcuni, ritenuti tra i più interessanti. In particolare sono presentati le analisi dell'autoefficacia e soddisfazione lavorativa in relazione:

- agli anni di esperienza lavorativa dell'insegnante
- al contesto classe
- alle interazioni tra insegnanti
- alle interazioni insegnante-studente
- alla leadership
- al ruolo delle relazioni a scuola nel moderare l'impatto della composizione delle classi

Auto-efficacia dell'insegnante e soddisfazione sul lavoro in relazione agli anni di esperienza lavorativa

L'esperienza didattica presenta con l'autoefficacia e con la soddisfazione professionale relazioni di segno opposto: positiva con l'auto-efficacia e negativa con la soddisfazione lavorativa. Nella maggior parte dei paesi (26 su 33) gli insegnanti con più di 5 anni di esperienza tendono ad avere maggiore livelli di auto-efficacia. Ciò vale anche per l'Italia, dove la relazione risulta anche piuttosto forte.

La relazione tra l'esperienza didattica e la soddisfazione professionale fornisce indicazioni differenti. Quando statisticamente significativa, il che accade in 13 paesi su 33, la relazione tra esperienza didattica e soddisfazione professionale, risulta di segno negativo. L'Italia è tra i paesi in cui la relazione non è statisticamente significativa. Se si considera che nel nostro

paese gli insegnanti hanno un'anzianità di servizio tra le più elevate, il fatto che la relazione risulti non statisticamente significativa suggerisce che nel segmento degli insegnanti con più esperienza didattica i livelli di soddisfazione sono relativamente più elevati.

Tabella 7.3 Esperienza e autoefficacia degli insegnanti

	Auto efficacia degli insegnanti		Soddisfazione lavorativa degli insegnanti
	Dipendente da:		Dipendente da:
	Più di 5 anni di insegnamento		Più di 5 anni di insegnamento
Numero dei paesi TALIS in cui la relazione tra le caratteristiche del contesto di classe e l'autoefficacia degli insegnanti è statisticamente significativa	26	1	12
-segno della relazione (a)	+	-	-
-segno della relazione per l'ITALIA (b)	+		
(a) il segno meno (-) indica che la relazione è negativa, il segno (+) indica che la relazione è positiva			
(b) Lo sfondo grigio indica che la relazione non è statisticamente significativa			
Fonte: TALIS 2013 Results : An International Perspective on Teaching and Learning- Riepilogo dalla tavola 7.6			

Auto-efficacia degli insegnanti e soddisfazione sul lavoro in relazione al contesto classe

Indicazioni interessanti emergono nell'analisi dell'autoefficacia degli insegnanti e della soddisfazione per il lavoro in relazione alle variabili del contesto della classe, cioè classi difficili, in cui sono presenti in proporzione elevata studenti con basso rendimento scolastico o problemi comportamentali, oppure, all'opposto, classi in cui sono presenti studenti particolarmente dotati. I risultati evidenziano in modo netto che gli insegnanti che lavorano nelle classi in cui più di un decimo degli studenti ha risultati insufficienti o ha problemi comportamentali mostrano livelli significativamente più bassi di auto-efficacia e di soddisfazione sul lavoro.

Insegnare in classi in cui più di un decimo degli studenti ha scarsi risultati, risulta influenzare negativamente il livello di autoefficacia degli insegnanti in 9 paesi, e il livello di soddisfazione lavorativa degli insegnanti in 24 paesi.

L'insegnamento in classi composte di più di un decimo di studenti con problemi comportamentali è associato a minori livelli di auto-efficacia in 16 paesi e a livelli più bassi di soddisfazione lavorativa in 29 paesi (vedi il riepilogo delle relazioni nelle tabelle 7.4 e 7.5; per i risultati dei singoli paesi v. tavole 7.6 e 7.7 del Rapporto TALIS 2013).

Un risultato da segnalare riguarda l'analisi rispetto alla numerosità delle classi. In quasi tutti i paesi questa variabile non risulta avere una relazione statisticamente significativa con entrambe le variabili dell'autoefficacia e della soddisfazione lavorativa. Questo dato ha un suo rilievo se si tiene a mente che il tema delle dimensioni ottimali delle classi è uno dei più dibattuti nei vari paesi.

Tabella 7.4 Caratteristiche della classe e l'autoefficacia degli insegnanti

	Auto efficacia degli insegnanti			
	Dipendente da:			
	Ampiezza della classe	Classi con più del 10% di studenti con risultati insufficienti	Classi con più del 10% di studenti con problemi di comportamento	Classi con più del 10% di studenti particolarmente dotati
Numero dei paesi TALIS in cui la relazione tra le caratteristiche del contesto di classe e l'autoefficacia degli insegnanti è statisticamente significativa	4	9	16	17
-segno della relazione (a)	+	-	-	+
-segno della relazione per l'ITALIA (b)		-		

(a) il segno meno (-) indica che la relazione negativa, il segno (+) indica che la relazione è positiva

(b) Lo sfondo grigio indica che la relazione non è statisticamente significativa

Fonte: TALIS 2013 Results : An International Perspective on Teaching and Learning- Riepilogo dalla tavola 7.6

Tabella 7.5 caratteristiche della classe e la soddisfazione lavorativa

	Soddisfazione lavorativa degli insegnanti			
	Dipendente da:			
	Ampiezza della classe	Classi con più del 10% di studenti con risultati insufficienti	Classi con più del 10% di studenti con problemi di comportamento	Classi con più del 10% di studenti particolarmente dotati
Numero dei paesi TALIS in cui la relazione tra le caratteristiche del contesto di classe e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti è statisticamente significativa	3	24	29	23
-segno della relazione (a)	-	-	-	+
-segno della relazione per l'ITALIA (b)		-	-	+

il segno meno (-) indica che la relazione è negativa, il segno (+) indica che la relazione positiva.

Lo sfondo grigio indica che la relazione non è statisticamente significativa

Fonte: TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning- Riepilogo dalla tavola 7.7

Auto-efficacia degli insegnanti e soddisfazione professionale in rapporto alle interazioni tra insegnanti, tra insegnante-studenti e alla leadership esercitata a scuola

In tutti i paesi, a misura di quanto gli insegnanti segnalano relazioni positive con gli studenti e collaborative con i colleghi, si registrano livelli più elevati di *auto-efficacia*. In molti paesi, l'associazione sembra essere più forte per le relazioni insegnante-insegnante a fronte della relazione insegnante-studente (tavola 7.8 del Rapporto TALIS 2013). Le relazioni di collaborazione tra insegnanti sono anch'esse positivamente associate, in misura debole o moderata, con la *soddisfazione lavorativa* degli insegnanti (tavola 7.9 del Rapporto TALIS 2013). In termini di maggiore soddisfazione sul lavoro, sembra più influente la relazione insegnante-studente (superiore, in molti casi, di 2-3 volte al rapporto insegnante-insegnante).

In generale, quindi, la qualità dei rapporti reciproci tra gli insegnanti appare particolarmente importante per l'auto-efficacia, mentre per la soddisfazione sul lavoro sembra contare di più la percezione che gli insegnanti hanno della qualità della loro relazione con gli studenti.

In 20 dei 33 paesi gli insegnanti che hanno dichiarato che nella loro scuola è possibile partecipare ai processi decisionali riportano punteggi più alti di auto-efficacia (tabella 7.8 rapporto TALIS). La possibilità di partecipare alle decisioni a scuola è significativamente collegata a un forte aumento della soddisfazione lavorativa degli insegnanti in tutti i paesi (tabella 7.9 rapporto TALIS). Non sembra invece riportare effetti significativi sull'autoefficacia dei docenti e sulla soddisfazione lavorativa la leadership didattica come misurata in TALIS.

In sintesi, i punti principali che queste analisi mostrano sono quattro.

In primo luogo, le relazioni a scuola sono importanti tanto per l'auto-efficacia quanto per la soddisfazione sul lavoro.

In secondo luogo, ai dirigenti scolastici spetta l'importante ruolo d'incoraggiare nelle loro scuole relazioni collaborative tra i docenti e relazioni positive tra docenti e studenti.

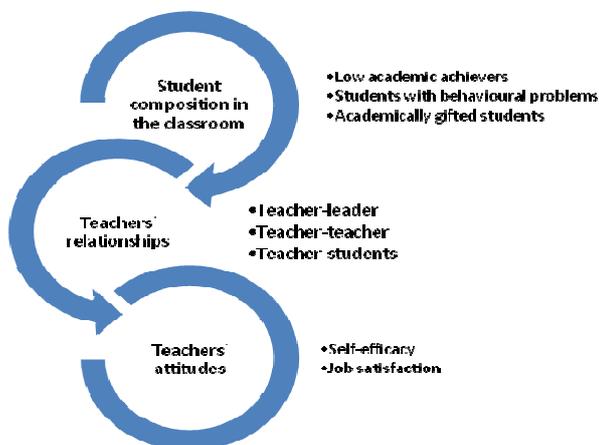
Inoltre, i dirigenti scolastici che operano per offrire al personale della scuola l'opportunità di condividere il processo decisionale possono ottenere risultati migliori nel campo della maggiore soddisfazione sul lavoro.

E, infine, ci sono poche prove che la leadership didattica, sia associata a una migliore auto-efficacia e soddisfazione sul lavoro tra gli insegnanti.

Il ruolo delle relazioni a scuola nel moderare l'impatto della composizione delle classi

Un approfondimento svolto nel capitolo 7 del rapporto internazionale, riguarda il ruolo che svolgono le relazioni all'interno della scuola, nell'attenuare l'influenza negativa che la composizione delle classi può avere sull'auto-efficacia e sulla soddisfazione lavorativa degli insegnanti. La Figura 7.7 fornisce un'illustrazione delle relazioni considerate nel sottomodello.

Figura 7-7 L'influenza della composizione delle classi sugli atteggiamenti e relazioni degli insegnanti



Fonte: Ripresa da TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, pag. 193

In alcuni paesi, l'analisi empirica evidenzia che quando nel modello s'introducono le variabili rappresentative delle relazioni tra docenti e delle relazioni docente-studente, diventa meno forte l'associazione (negativa) tra l'insegnamento in classi con studenti *low performers* (classi con più del 10% di studenti con risultati insufficienti) e l'autoefficacia (e la soddisfazione lavorativa).

Lo stesso vale quando si fa l'analisi del rapporto tra l'insegnamento in classi con più studenti "difficili" (più del 10% di studenti con problemi comportamentali) e l'autoefficacia (e la soddisfazione lavorativa).

Il capitolo 7 del Rapporto internazionale sviluppa ulteriori modelli in cui le variabili dell'autoefficacia e della soddisfazione lavorativa sono esaminate in relazione con il genere, gli elementi inclusi nella formazione iniziale ricevuta, lo sviluppo professionale, il mentoring, la valutazione e il feedback, le pratiche didattiche e le pratiche collaborative. Non è negli obiettivi di questa Guida una loro presentazione particolareggiata, i risultati possono essere consultati nel Rapporto internazionale.

7.5 - Sintesi e principali implicazioni in termini di policy

I risultati delle analisi stimolano, ad avviso dell'OCSE, a evidenziare alcune implicazioni da sottoporre all'attenzione dei paesi.

Tra le principali implicazioni si segnalano i concetti di autoefficacia dell'insegnante e di soddisfazione sul lavoro che hanno un'importanza decisiva e non adeguatamente presa in considerazione. La ricerca svolta indica l'esistenza di associazioni positive tra l'auto-efficacia e soddisfazione sul lavoro e i risultati degli studenti. Alti livelli di auto-efficacia dell'insegnante sono anche associati con la motivazione degli studenti e con altri comportamenti positivi degli insegnanti.

Dare agli insegnanti la possibilità di svolgere un ruolo nei processi decisionali a livello di scuola

In queste relazioni ha un'influenza decisiva, la possibilità da parte degli insegnanti di svolgere un ruolo nel processo decisionale a livello di scuola. Ciò è tanto più importante se si tiene conto che la partecipazione degli insegnanti ai processi decisionali ha anche una forte associazione positiva con la probabilità di percepire che l'insegnamento è una professione socialmente apprezzata. Da qui l'invito dell'OCSE ai responsabili politici di prendere in considerazione l'opportunità di fornire indirizzi generali a livello di sistema sulla leadership distribuita e sulla distribuzione del processo decisionale.

Sviluppare la capacità degli insegnanti di gestire in modo più efficiente ed efficace i problemi di comportamento

I dati TALIS indicano che quando la percentuale di studenti con problemi comportamentali aumenta, c'è una forte diminuzione dei livelli di soddisfazione sul lavoro riportati dagli insegnanti. Inoltre, nella maggior parte dei paesi, gli insegnanti che trascorrono più tempo nel mantenere l'ordine in classe riportano livelli inferiori di auto-efficacia e soddisfazione sul lavoro.

Una possibile risposta può essere data da uno sviluppo professionale indirizzato in modo specifico tanto a migliorare la gestione della classe quanto a variare le strategie didattiche. Il che varrebbe soprattutto per le nuove leve d'insegnanti.

Sostenere lo sviluppo delle relazioni interpersonali all'interno dell'ambiente scolastico

Le analisi dimostrano che i rapporti interpersonali (tra colleghi docenti e tra docente e studenti) possono influire positivamente sulle difficili situazioni di classe che gli insegnanti possono trovarsi ad affrontare.

I dirigenti scolastici dovrebbero favorire in vario modo le relazioni interpersonali. Questo sostegno potrebbe essere sotto forma di risorse, ad es. individuando anche uno spazio fisico in cui insegnanti e studenti possono incontrarsi. I responsabili politici potrebbero proporre misure atte a consentire ai dirigenti scolastici la libertà organizzativa e d'intervento sull'orario e routine scolastica o di apportare modifiche agli stessi ambienti d'insegnamento. E' ovvio che tutto dipende da quanto gli insegnanti siano aperti e disposti a impegnarsi.

Istituire sistemi di valutazione e di feedback pregnanti di senso e che abbiano collegamenti con la pratica degli insegnanti

L'analisi condotta ha mostrato che la percezione che gli insegnanti hanno dei sistemi di valutazione e feedback nella loro scuola gioca un ruolo importante in molti aspetti dell'insegnamento. In tutti i paesi TALIS, la percezione che la valutazione e il feedback portino a cambiamenti nelle pratiche didattiche è correlata a una maggiore soddisfazione sul lavoro, mentre la percezione che la valutazione e il feedback siano eseguiti solo per fini amministrativi è associata a livelli più bassi di soddisfazione sul lavoro. Da qui un'altra indicazione dell'OCSE ai responsabili politici che dovrebbero assecondare sistemi di valutazione degli insegnanti e di feedback che siano effettivamente volti a migliorare l'insegnamento (vedi anche le raccomandazioni di policy nei capp. 5 e 6).

Favorire la collaborazione tra i docenti, sia attraverso lo sviluppo professionale o le pratiche didattiche

Infine, posto che gli insegnanti traggono benefici da quantità minime di collaborazione tra colleghi, l'analisi condotta dimostra che se si partecipa allo sviluppo professionale collaborativo o a pratiche collaborative cinque volte l'anno, o più, ciò ha un rapporto positivo sia con l'auto-efficacia degli insegnanti sia con la soddisfazione sul lavoro. Da qui l'esortazione a favorire il più possibile una maggiore flessibilità temporale nella programmazione didattica in modo da consentire l'insegnamento in team. Benché questo possa comportare un aumento del carico di lavoro dei dirigenti scolastici, non v'è dubbio che i benefici siano rilevanti.

Capitolo 8 Campionamento e tassi di risposta

8.1 - Presentazione

L'adesione a TALIS 2013 prevedeva per tutti i paesi la partecipazione all'*indagine principale* rivolta alle scuole del 2° livello della Classificazione internazionale standard dell'educazione (ISCED)²⁷, che in Italia corrisponde all'istruzione secondaria di I grado.

Era possibile ampliare l'indagine scegliendo una o più tra le altre opzioni proposte: estensione alla scuola primaria (ISCED 1); estensione alla scuola secondaria superiore (ISCED 3); estensione alle scuole campionate per l'indagine PISA 2012 (il cosiddetto *TALIS-PISA link*).

L'Italia ha scelto di estendere l'indagine alle scuole di livello ISCED 3 ovvero alle scuole secondarie di II grado.

Di seguito sono illustrati a grandi linee il disegno di campionamento e la procedura di selezione del campione predisposti dal Consorzio internazionale per TALIS 2013 e la loro attuazione a livello nazionale. Una descrizione più dettagliata del disegno dell'indagine e della sua implementazione è contenuta nel *TALIS Technical Report (2014)*.

8.2 - Piano di campionamento internazionale

Il piano di campionamento internazionale previsto per ognuna delle popolazioni di TALIS2013 si basa su un disegno di campionamento probabilistico a due stadi stratificato, in cui le unità di campionamento del primo stadio sono le scuole (unità primarie di campionamento) e quelle del secondo stadio sono gli insegnanti (unità secondarie di campionamento).

Questo implica che in una prima fase sono estratte le scuole e successivamente, all'interno delle scuole selezionate, sono estratti gli insegnanti. Questi ultimi sono selezionati in modo casuale da una lista dei docenti in servizio nella scuola, con caratteristiche tali da rientrare nel campo di applicazione dell'indagine. Gli universi d'interesse comprendono quindi le scuole del livello d'istruzione indagato e i corrispondenti dirigenti e insegnanti.

La definizione d'insegnante utilizzata in TALIS 2013 è la stessa adottata per la raccolta dei dati del progetto OCSE/INES (International Indicators of Educational System) secondo cui: *"Insegnante è colui/colei la cui attività prevalente nella scuola è di istruire gli studenti. L'istruzione può essere fornita mediante lezione a un'intera classe, a piccoli gruppi di studenti o a singoli individui."* (OECD, 2004).

8.3 - Popolazione obiettivo

Popolazione target internazionale

Al fine di conseguire gli obiettivi di TALIS – ottenere risultati validi, affidabili e comparabili - ciascun paese ha individuato la popolazione obiettivo a livello nazionale sulla base di linee guida e regole precise stabilite da un Consorzio Internazionale di istituti di ricerca.

²⁷(ISCED- International Standard Classification of Education)

Nell'ambito della definizione d'insegnante sopra richiamata, TALIS circostringe l'analisi agli insegnanti che operano nelle *scuole ordinarie* e ai dirigenti scolastici di queste scuole. Questo ha portato a escludere dal *campo di applicazione dell'indagine* le seguenti tipologie di scuole:

- le scuole dedicate esclusivamente all'istruzione per adulti;
- le scuole dedicate esclusivamente all'insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali.

Inoltre, per ridurre i costi dell'indagine in termini temporali ed economici, era consentito ai paesi di escludere dalla popolazione indagata gli insegnanti di alcuni particolari tipi di scuola, quali le scuole molto piccole (con non più di tre insegnanti) o le scuole localizzate in zone remote.

Infine, nell'ambito delle scuole che rientrano nel campo di applicazione dell'indagine, sono state escluse alcune tipologie di docenti:

- supplenti temporanei o occasionali;
- docenti assenti per congedo a lungo termine (aspettativa, assenza per malattia, per maternità);
- insegnanti delle scuole ordinarie che insegnano esclusivamente agli adulti;
- docenti che sono anche dirigenti scolastici (questi sono considerati nella raccolta dati dei dirigenti).

Tabella 8-1 Relazione tra popolazione d'indagine internazionale e popolazione d'indagine nazionale

Universo d'indagine per il livello d'istruzione X			
Scuole e docenti esclusi dal campo di applicazione di TALIS 2013	Popolazione obiettivo internazionale di TALIS 2013		
	Popolazione obiettivo d'indagine di TALIS 2013 Tutte le scuole dove c'è almeno una classe di scuola secondaria ISCEDX		
Scuole per adulti Scuole speciali per studenti con bisogni educativi speciali Supplenti temporanei Docenti assenti per congedo a lungo termine Docenti che nelle scuole ordinarie insegnano esclusivamente ad adulti	Popolazione obiettivo NAZIONALE		
	Esclusioni NAZIONALI	Popolazione d'indagine NAZIONALE	
	Scuole in zone remote/ disagiate; scuole molto piccole	Non campionata	Nel campione
	Intere province, stati o sottopopolazioni.		
	Non più del 5% degli insegnanti	Almeno il 95% degli insegnanti	

I docenti che insegnavano in più di una scuola non sono stati esclusi, ma è stato rilevato il numero di scuole in cui insegnavano, ai fini del successivo aggiustamento nella ponderazione del campione.

La tabella 8-1 riassume come le popolazioni d'indagine internazionale e nazionali si collegano l'una all'altra. L'universo delle scuole secondarie di I/II grado da cui estrarre il corrispondente campione nazionale è stato individuato sulla base delle definizioni e regole riportate sopra.

Nel primo stadio di campionamento dalla popolazione delle scuole di secondaria di I/II grado funzionanti in Italia nell'a.s. 2012-13 sono stati esclusi i seguenti tipi di scuola:

- scuole molto piccole (con meno di tre insegnanti);
- scuole in zone disagiate e/o remote;
- scuole speciali (es. scuole per ciechi, scuole carcerarie, scuole in ospedale, scuole sperimentali che hanno un ordinamento speciale);
- scuole secondarie annesse ad altre istituzioni (i.e. Conservatori musicali; Accademie Belle Arti etc. Per queste scuole i dirigenti non sono comparabili a quelli delle altre scuole).

Inoltre, sono state escluse le scuole private non paritarie.

Nel secondo stadio di campionamento, da ciascuna scuola selezionata è stato estratto un campione di circa 20 docenti escludendo dapprima:

- i docenti incaricati di svolgere supplenze brevi e temporanee;
- i docenti di ruolo che non svolgono attività d'insegnamento durante il periodo della rilevazione (es. i docenti distaccati presso altre amministrazioni);
- gli insegnanti che si occupano esclusivamente dell'istruzione per adulti;
- i capi d'istituto laddove svolgano attività d'insegnamento.

I docenti che insegnano in più scuole sono stati adeguatamente individuati al fine di evitare l'inclusione in più di un campione.

8.4 - Il campione

Per tutti i Paesi partecipanti a TALIS2013, il campione delle scuole di secondaria I/II grado è costituito da un numero minimo di almeno 200 scuole e di 20 insegnanti all'interno di ciascuna scuola. Pertanto, il campione nominale è composto da un minimo di 4.000 insegnanti.

Per la determinazione del campione delle scuole è stato trasmesso a Statistic Canada, responsabile del campionamento nel Consorzio internazionale, l'elenco completo delle scuole dei due livelli d'istruzione indagati e la documentazione delle scuole escluse dal campo d'indagine. La lista delle scuole ha costituito la base di campionamento da cui sono state selezionate le scuole del *campione principale*. La probabilità di estrazione di ciascuna scuola era proporzionale alla sua dimensione, misurata dal numero degli insegnanti in servizio nella scuola. Per ogni scuola del campione iniziale sono state individuate altre due scuole con caratteristiche simili da utilizzare eventualmente come sostituzioni. Pertanto, le scuole del campione principale che non accettano di partecipare all'indagine possono essere sostituite fino a due volte, mentre gli insegnanti che non desiderano rispondere al questionario non possono essere sostituiti in alcun modo.

Sulla base delle raccomandazioni contenute nelle linee guida, il campione degli insegnanti risulta così costituito:

- Scuole con meno di 20 insegnanti: tutti gli insegnanti fanno parte del campione.
- Scuole con un numero di insegnanti compreso tra 21 e 30: anche in questo caso tutti gli insegnanti fanno parte del campione.
- Scuole con più di 30 insegnanti: sono selezionate 20 unità.

La stratificazione del campione nazionale

Al fine di soddisfare esigenze analitiche nazionali i paesi partecipanti potevano adottare una strategia di stratificazione del campione in base a determinate variabili ritenute di interesse.

L'Italia ha scelto di stratificare il campione nazionale in base a due dimensioni.

Per il livello ISCED 2 si è richiesta una stratificazione esplicita per *area geografica* (Nord, Centro, Sud e Isole) e *per tipo di scuola* (pubblica/privata). Per il livello ISCED3 si è richiesta una stratificazione esplicita per area geografica (Nord, Centro, Sud e Isole) e per orientamento delle scuole (Orientamento generale/Orientamento professionale). La distinzione tra scuole pubbliche o private è effettuata a seconda che le scuole siano finanziate per oltre il 50% da enti pubblici (Stato, regioni, enti locali) oppure da enti privati. Sulla base delle dimensioni scelte sono stati individuati 6 strati da ciascuno dei quali è stato estratto un campione.

Tabella 8-2 Unità scolastiche e docenti di scuola secondaria di I grado del campione TALIS2013

Strati espliciti – ISCED 2	Scuole campionate	Scuole partecipanti	Docenti rispondenti nelle scuole partecipanti
North Italy - Public	76	74	1.343
North Italy - Private	7	7	111
Central Italy - Public	33	32	530
Central Italy - Private	4	4	46
South and Insular Italy - Public	76	74	1273
South and Insular Italy - Private	4	3	34
Totale	200	194	3.337

Tabella 8-3 Unità scolastiche e docenti di scuola secondaria di II grado del campione TALIS2013

Strati espliciti – ISCED 3	Scuole campionate	Scuole partecipanti	Docenti rispondenti nelle scuole partecipanti
North Italy - Accademic	37	37	648
North Italy - Vocational	47	46	805
Central Italy - Accademic	21	19	329
Central Italy - Vocational	21	20	339
South and Insular Italy - Accademic	42	40	720
South and Insular Italy - Vocational	50	48	818
Totale	218	210	3659

A TALIS 2013 hanno partecipato per la scuola secondaria di I grado 3.337 docenti e 194 scuole, per la scuola secondaria di II grado 3.659 docenti e 210 scuole. Il campione delle scuole di secondaria di II grado è leggermente sovradimensionato rispetto allo standard di 200 al fine di una migliore significatività delle stime nei singoli strati.

La somministrazione dei questionari poteva essere effettuata su carta, on-line o in entrambi i modi. L'Italia ha scelto di somministrare dei questionari unicamente on-line, riscuotendo un buon successo. Il periodo di somministrazione dell'indagine andava dal 1° marzo al 15 maggio 2013.

Le tavole 8-2 e 8-3 riportano nel dettaglio dei singoli strati la numerosità dei campioni delle scuole e dei docenti che hanno partecipato, rispettivamente per la scuola secondaria di I grado e di II grado.

8.5 - Tassi di risposta

Per ottenere dati siano statisticamente significativi ed accettati nelle analisi della ricerca TALIS sono fissati, per ciascun livello ISCED, degli standard minimi di partecipazione definiti dai seguenti parametri:

- 75% delle scuole (dopo le eventuali sostituzioni);
- 75% di tutti i docenti selezionati nelle scuole partecipanti.

Una scuola è classificata “partecipante” se almeno il 50% dei suoi docenti risponde al questionario.

Per i paesi che non raggiungono tale obiettivo, sono applicate procedure ad hoc volte a verificare l'attendibilità dei risultati.

Tabella 8-4 Tassi di partecipazione delle scuole e dei docenti italiani a TALIS 2013 e ammontare stimato della popolazione dei docenti

Tassi di partecipazione		Secondaria I grado	Secondaria II grado
scuole	del campione	98,0	96,8
	con la ponderazione alla popolazione	97,9	96,9
docenti	del campione	89,5	89,2
	con la ponderazione alla popolazione	90,0	89,2
generale	del campione	87,7	86,3
	con la ponderazione alla popolazione	88,1	86,4
Stima della popolazione dei docenti		178 382	273 498

La partecipazione dei docenti è calcolata su tutte le scuole partecipanti, quindi il tasso di partecipazione dei docenti è un requisito a livello nazionale non a livello di scuola.

I tassi di partecipazione generali ponderati o non ponderati sono il prodotto dei corrispondenti tassi di partecipazione della scuola e dei docenti.

L'Italia ha pienamente raggiunto i livelli minimi richiesti per una buona significatività delle stime e comparabilità del dato con gli altri Paesi. Le verifiche effettuate dal Consorzio internazionale riguardo ai tassi di risposta indicano per l'Italia valori vicini al 90% sia a livello di rispondenza dei docenti sia a livello di scuola. Ne risulta un tasso di partecipazione generale uguale all'88% per la scuola secondaria di I grado e all'86% per la secondaria di II grado (tavola A3).

Capitolo 9 Risultati monitoraggio nazionale della somministrazione.

Il monitoraggio internazionale della qualità della somministrazione è stato realizzato su un sotto campione di 40 scuole. Tutte le altre scuole del campione sono state invitate a compilare un questionario on line riservato al coordinatore locale.

Tale questionario è stato fortemente ispirato alla struttura di quello internazionale, costituito sia da domande a risposta chiusa sia da domande del tutto aperte.

Valutazione globale sull'andamento organizzativo dell'indagine TALIS

Quali dei seguenti aspetti potevano generare dubbi o problemi di comprensione?

Ha avuto modo di consultare il sito italiano del progetto TALIS

La partecipazione della scuola è stata discussa e decisa in collegio?

Qual è stata la posizione della dirigenza della scuola, staff, rispetto alla indagine

Qual è stato il livello di partecipazione dei docenti?

Ci sono stati docenti che hanno rifiutato di rispondere? Quanti? Non consideri quelli che per validi motivi non hanno potuto partecipare

Ci sono stati disguidi organizzativi nella gestione della ricerca? Come valuta l'organizzazione da parte del coordinamento nazionale?

Quali, a suo parere, sono gli aspetti più interessanti ed utili di questa indagine?

Quali sono i punti di debolezza di questa indagine?

Che cosa si aspetta come ricaduta delle elaborazioni dei dati raccolti?

codice TALIS della scuola

Se desidera ricevere direttamente la relazione sui dati raccolti lasci il suo recapito elettronico...

Alla fine della raccolta delle risposte è stato inviato entro al fine di maggio 2013 un report provvisorio contenente per esteso tutte le risposte aperte fornite dai rispondenti opportunamente classificate e raggruppate con accanto le frequenze riscontrate.

Il primo e fondamentale risultato di questo monitoraggio è stato il tasso di rispondenza. Considerato il periodo dell'anno scolastico, fase finale affollata di impegni con il personale piuttosto stanco, e il fatto che tale incombenza non era stata formalmente prevista sin dall'inizio, si deve considerare un successo del progetto il fatto che l'83% abbia risposto nei tempi previsti.

Risultati indagine

Share Stampa Esportazione Applica filtro

TASSO DI COMPLETAMENTO

83%

INCOMPLETE RESPONSES

68

TOTALE RISPOSTE

343

DELETE ALL RESPONSES

Reset results

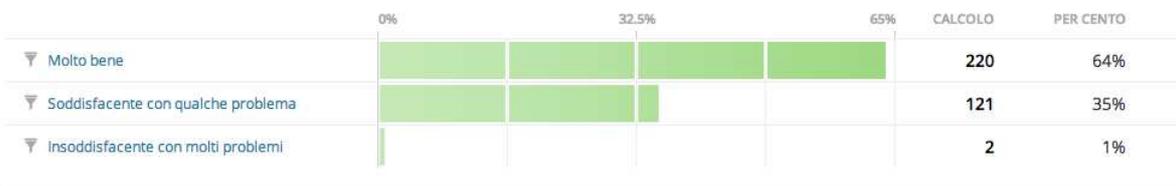
Riportiamo qui le distribuzioni delle risposte chiuse così come venivano rappresentate dal programma on line utilizzato.

Domanda 01

Valutazione globale sull'andamento organizzativo dell'indagine TALIS (Obbligatorio)

Risposte
343
100%

Salta
0
0%



Domanda 02

Quali dei seguenti aspetti potevano generare dubbi o problemi di comprensione? (Obbligatorio)

Risposte
343
100%

Salta
0
0%

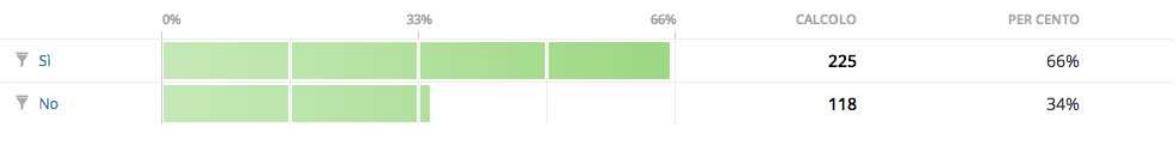
	CHIARO	QUALCHE PROBLEMA	NON CHIARO
Finalità dell'indagine	224	110	9
Procedure di somministrazione	271	71	1
Regole a protezione della privacy	272	61	10

Domanda 03

Ha avuto modo di consultare il sito italiano del progetto Talis (Obbligatorio)

Risposte
343
100%

Salta
0
0%

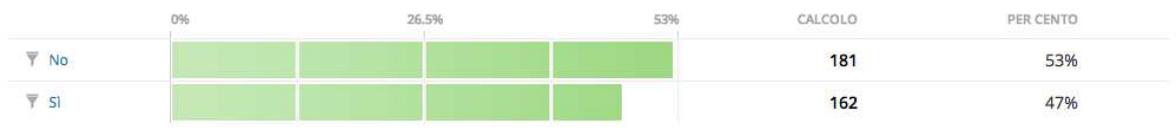


Domanda 04

La partecipazione della scuola è stata discussa e decisa in collegio? (Obbligatorio)

Risposte
343
100%

Salta
0
0%

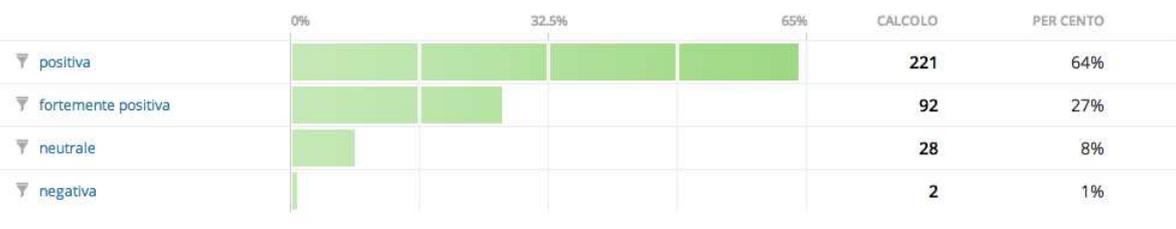


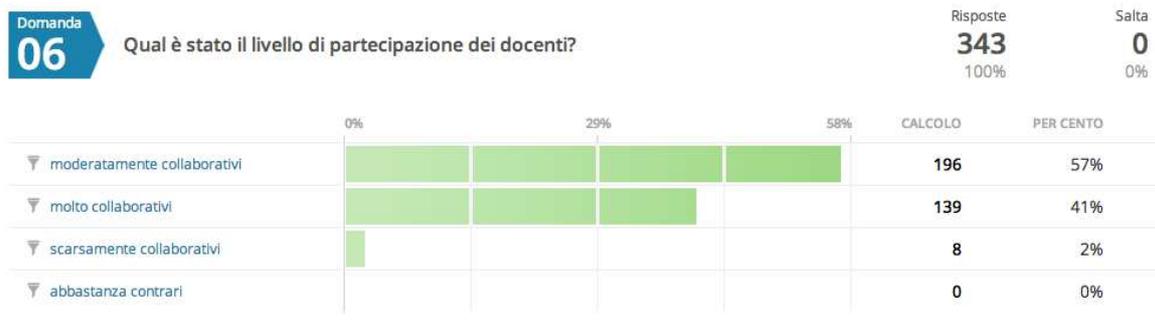
Domanda 05

Qual è stata la posizione della dirigenza della scuola, staff, rispetto alla indagine (Obbligatorio)

Risposte
343
100%

Salta
0
0%





9.1 - Commento dei risultati

Non è possibile riportare analiticamente il ricco materiale di commento raccolto, è possibile solo riportare delle conclusioni sintetiche suffragate anche dagli incontri in loco avute nelle 40 scuole del monitoraggio internazionale.

Come spesso accade per i monitoraggi, la somministrazione del questionario nazionale riservato ai coordinatori di scuola ha avuto soprattutto un valore immediato legato alla fase conclusiva di una indagine delicata, su tematiche sofferte dagli intervistati e che sono al centro di dibattiti sociali forti. I risultati pertanto vanno ricondotti alle dinamiche specifiche dell'indagine e possono essere generalizzati solo con molta prudenza.

Il complesso dei dati sono coerenti con il clima che avevo direttamente riscontrato nelle visite alle scuole nell'ambito del monitoraggio internazionale. Da questi emerge una sostanziale accettazione della indagine TALIS della quale si condividono fini ed obiettivi.

Più che buona è la valutazione dell'organizzazione e del coordinamento, la stessa disponibilità a rispondere misura il rapporto positivo e costruttivo che gli uffici del Ministero avevano stabilito con i coordinatori locali.

Emerge un certo scetticismo circa la probabilità che dai risultati dell'indagine TALIS possano discendere interventi risolutivi dei problemi vissuti dai docenti ma è chiara la disponibilità a collaborare se degli spiragli verranno aperti.

L'aspetto più apprezzato è la possibilità di esprimersi, la speranza che la difficile situazione della scuola e dei docenti possa essere presa in considerazione a livelli più ampi.

Emerge un interesse al confronto con realtà internazionale, emerge la consapevolezza che il nostro dibattito sulla scuola e sulla professionalità docente sia angusto e limitativo.

La voglia di esprimersi e di riflettere trova un impedimento nelle rigidità della risposte chiuse della somministrazione on line del questionario TALIS, tuttavia molti apprezzano la possibilità di conoscere direttamente, attraverso l'impianto delle domande, impostazioni diverse da quelle più comuni negli ambiti scolastici a cui si è abituati.