

Indagini internazionali e nazionali sui bisogni formativi degli insegnanti

di Andrea Zini

La definizione degli indicatori adatti a descrivere il sistema educativo, comprese le dimensioni dell'insegnamento, costituisce un argomento di ricerca in sè complesso e controverso, correlato alla riflessione sul concetto di qualità¹. Nel seguito si porranno alcuni esempi tratti da un esame della letteratura orientato principalmente all'analisi degli indicatori utilizzati per studi comparativi e indagini sul campo, con particolare attenzione all'aspetto della professionalità e della formazione continua degli insegnanti e con l'avvertenza che le fonti considerate presentano un profilo assai più articolato e complesso e un quadro teorico del quale non è possibile dare conto ma si desidera almeno fornire una traccia.

Le ricerche internazionali. OCSE TALIS 2008

In quasi tutti i paesi europei, nel corso degli ultimi due decenni, sono avvenuti cambiamenti che hanno coinvolto i sistemi di istruzione e gli insegnanti, investiti di un

¹ Oltre alla bibliografia specializzata prodotta da OCSE e UNESCO, si rinvia all'edizione italiana dello studio OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento. Per una scuola che conti*, Armando, Roma 1994. Su questo argomento occorre almeno segnalare l'importante studio di Margiotta U. (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Armando Editore, Roma 2002. Il testo di Bortolon P. e Pinto T., *Competenze trasversali e formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2006, contiene una interessante riflessione sull'opera curata da Margiotta, che «ha condotto ad esplicitare anche a livello operativo le caratteristiche che deve possedere il nuovo docente, inserendole nelle seguenti sei dimensioni: A. del sapere, B. del metodo [e/o del sapere insegnato], C. della comunicazione, D. della relazione, E. della valutazione, F. deontologica e della sensibilità per il sociale. Per ogni categoria di "qualità", sono indicate le *competenze* specifiche, i relativi *comportamenti osservabili* e alcuni *indicatori* che consentono, dapprima, un monitoraggio e, successivamente, la definizione di alcuni profili caratterizzanti il docente» (p. 11).

mandato sociale e di un compito sempre più complesso. Molte delle indagini sul campo condotte a livello nazionale o internazionale hanno inteso fornire una base empirica, oppure un monitoraggio, alle decisioni politiche sui sistemi educativi. Decisioni spesso intrecciate a più generali processi di riforma; nel caso italiano, ad esempio, la generale tendenza al decentramento amministrativo. Un altro fondamentale punto di partenza per le indagini condotte in particolare sugli insegnanti e sugli ambienti di apprendimento è la riflessione sui risultati di apprendimento degli alunni rilevati nelle valutazioni standardizzate nazionali e internazionali.

Alcuni recenti studi internazionali condotti da UNESCO (2006)², OCSE (2005)³, Unione Europea (Eurydice, 2003⁴, 2007, 2008⁵; Commissione Europea, 2009⁶) hanno raccolto informazioni sulla formazione in servizio degli insegnanti. Si tratta di dati riguardanti livello e intensità della partecipazione alle iniziative di formazione in servizio, organizzazione e entità dell'offerta, tipologie, supporti e incentivi previsti nei diversi sistemi di istruzione nazionali, budget, che si intrecciano ad altri aspetti misurabili delle caratteristiche degli insegnanti (livello di qualificazione e istruzione, anzianità di servizio) e delle condizioni di lavoro (retribuzione, status, numerosità delle classi, ecc.)⁷.

Il rapporto *Teachers Matter* (OCSE, 2005), segnala un limite strutturale di questo tipo di indagini internazionali.

A point of agreement among the various studies is that there are many important aspects of teacher quality that are not captured by the commonly used indicators such as qualifications,

² UNESCO, *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, 2006

³ OECD, *Teachers Matter...*, cit.

⁴ Eurydice, *The Teaching Profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report III: Working conditions and pay*, 2003.

⁵ Eurydice, *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, 2008; per la parte italiana della ricerca si veda Baggiani S., *Responsabilità e autonomia degli insegnanti: un'analisi in chiave europea*, Eurydice Italia, 2008.

⁶ EU Commission, Eurydice, *Key data on Education in Europe: seventh edition*, 2009.

⁷ Fra questi studi, soltanto il più risalente (Eurydice, 2003) prende in esame gli argomenti su cui verte l'offerta di formazione in servizio nei paesi europei, individuandone sei. L'argomento denominato «didattica» nella versione italiana del report (teaching methodology, nella versione inglese), si affianca alle «cinque competenze specifiche citate nell'analisi del programma di formazione iniziale del Rapporto I» (Eurydice, 2002):

- Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT);
- Gestione/innovazione scolastica (management/school development);
- Bisogni educativi speciali (special needs);
- Insegnamento multiculturale (multicultural teaching);
- Gestione dei conflitti/dei comportamenti (conflict/behaviour management).

In più della metà dei trenta paesi che hanno partecipato all'indagine, tutti o quasi questi argomenti sono offerti come materia di studio nella formazione continua (l'indagine riguarda il grado di istruzione secondaria inferiore).

experience and tests of academic ability. The teacher characteristics that are harder to measure, but which can be vital to student learning include the ability to convey ideas in clear and convincing ways; to create effective learning environments for different types of students; to foster productive teacher-student relationships; to be enthusiastic and creative; and to work effectively with colleagues and parents.

Ha raccolto la sfida, particolarmente ardua per una ricerca internazionale, il recente TALIS 2008, *Teaching and Learning International Survey* (OCSE, 2009)⁸, la prima indagine internazionale *sul campo* centrata sulle condizioni di insegnamento e di apprendimento nella scuola secondaria inferiore (ISCED Level 2). Per questa indagine, condotta in 24 paesi, sono stati sviluppati e somministrati due questionari, suddivisi in aree tematiche, uno rivolto ai dirigenti scolastici ed uno ai docenti⁹.

Tab. 1. Elenco delle aree tematiche indagate dai due questionari TALIS.

Questionario insegnante	Questionario del dirigente scolastico
I) Informazioni personali	I) Informazioni personali
II) Sviluppo Professionale	II) Informazioni sulla scuola
III) Feedback e valutazione del docente	III) Direzione della scuola
IV) Pratiche di insegnamento, opinioni, atteggiamenti	IV) Le risorse della scuola

Oltre ai "commonly used indicators", l'indagine ha toccato altri aspetti, quali:

- esigenze di sviluppo professionale percepite (aree);
- impatto percepito delle attività di formazione (tipologie);
- ostacoli e incentivi alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale (supporto finanziario o in termini di tempo lavoro);
- convinzioni sulla natura dell'insegnamento e dell'apprendimento;
- clima di lavoro nella scuola (rapporto studente-docente, collaborazione fra docenti, percezioni sulla direzione scolastica)
- ambiente di apprendimento a livello di classe (ripartizione del tempo tra le diverse attività)
- pratiche di insegnamento (riconducibili a un modello didattico tradizionale di tipo trasmissivo oppure ad un modello di tipo costruttivista);
- soddisfazione e convinzioni di auto efficacia;
- clima d'aula.

Per l'analisi comparativa dei risultati italiani si rinvia al rapporto di G. De Sanctis¹⁰.

⁸ OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, 2009*. Paper n. 24, 2/2010.

⁹ La descrizione ufficiale degli strumenti di rilevazione nella versione italiana è ospitata nella pagina web del Dipartimento per la Programmazione (D.G. Studi e Programmazione) del MIUR dedicata a TALIS.

¹⁰ De Sanctis G. (MIUR, National Project Manager per l'Italia di OCSE-TALIS), *TALIS. I docenti italiani*

Proponiamo qui solo alcuni rilievi. Per la parte italiana della ricerca, il campione probabilistico, a due stadi (scuole e insegnanti), stratificato nel primo stadio (stratificazione esplicita per area geografica, stratificazione implicita in base alla percentuale di studenti licenziati con "sufficiente"), è composto da 300 dirigenti scolastici e da 6000 docenti. In Italia i dirigenti scolastici convinti che l'istruzione nella loro scuola media sia "molto" o "in qualche misura" ostacolata dalla mancanza di preparazione pedagogica dei docenti, sono il 49%, mentre nella media dei paesi partecipanti all'indagine sono il 23%.

La partecipazione dei docenti ad attività formative nei 18 mesi precedenti l'indagine (85%) è sotto la media TALIS (89%). Dell'impatto di quasi tutti i tipi di attività formative esiste una percezione favorevole e non molto diversificata, che supera in misura più o meno ampia la partecipazione, ampiamente diversificata per tipologie di attività.

Tab. 2. Confronto tra la partecipazione ai diversi tipi di attività di sviluppo professionale e loro efficacia (2007-2008) – Italia. Fonte: elaborazioni su database nazionale TALIS. Da De Sanctis G., TALIS..., cit., p. 7.

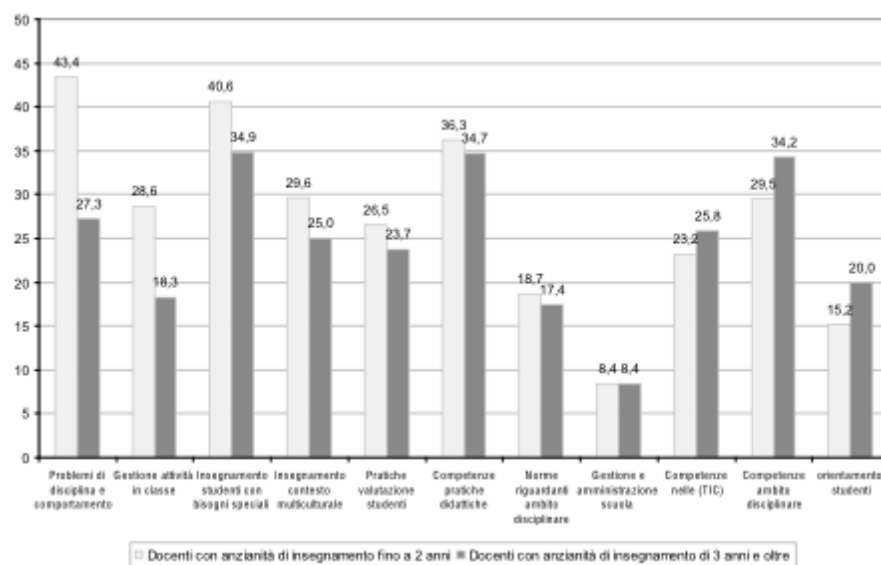


TALIS ha elaborato un indice di bisogno di sviluppo professionale, cumulando le esigenze espresse dai docenti in tutte le aree professionali elencate e trasformando in punteggi (da 0 a 4) i livelli di bisogno indicati ("nessuno", "basso", "moderato", "alto"). All'opposto del dato sulla partecipazione, l'indice di bisogno italiano (63/100) supera la media TALIS (53/100).

tra bisogni di crescita professionale e resistenze, FGA Working Paper n. 24, 2/2010. Si veda anche Associazione TreeLLLe in collaborazione con OCSE e MIUR, Seminario n. 11, giugno 2009: *Politiche di innovazione per la scuola*.

Oltre ai bisogni segnalati, ha un particolare interesse per la progettazione formativa il fatto che l'anzianità di insegnamento (fino a due anni, oltre i tre anni) costituisca un fattore molto influente sulla percezione di elevati livelli di bisogno per ciascuna area.

Tab. 3. Docenti italiani di scuola secondaria di I grado che hanno dichiarato un elevato bisogno di sviluppo professionale nelle diverse aree professionali in relazione agli anni di insegnamento (in %). (2007-2008) Fonte: elaborazioni su database nazionale TALIS. Da De Sanctis G., TALIS..., cit., p. 10.



La varietà e la qualità delle informazioni raccolte ha consentito di effettuare questo tipo di analisi su altri fattori che interagiscono con i vari aspetti dello sviluppo professionale.

Un gruppo di ricerca dell'Università di Twente (Netherlands) su commissione di OCSE e Unione Europea, ha condotto lo studio Teachers' Professional Development (OCSE 2010)¹¹ che offre un'analisi secondaria dei dati raccolti nel corso di TALIS, con particolare riguardo all'analisi dello sviluppo professionale degli insegnanti nei paesi europei.

I dati riguardanti l'ampiezza e l'intensità della partecipazione alle attività formative, vengono analizzati alla luce di altre variabili: il genere, l'età, il grado di istruzione, l'impiego in una scuola pubblica o privata, la dimensione della comunità in cui è collocata la scuola, le discipline insegnate. L'opzione per le diverse tipologie formative viene studiata prevalentemente su base comparativa fra paesi. La domanda

¹¹ EU Education and Culture DG, OECD, *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison*, 2010.

insoddisfatta di formazione, rilevata attraverso due indicatori (alto bisogno formativo percepito per ciascuna area professionale; bisogno non soddisfatto di partecipazione ad attività formative), viene analizzata in relazione alla partecipazione, alle discipline insegnate, al background dell'insegnante (esperienza di insegnamento, genere, proporzione del tempo lavorativo dedicata all'insegnamento), alle caratteristiche della scuola. La percezione di efficacia delle diverse tipologie formative viene posta a confronto con la partecipazione. Il tipo di supporto ricevuto per le attività di sviluppo professionale (finanziario, ore retribuite, programmi di induzione) si associa all'ampiezza e all'intensità della partecipazione. Una analisi dettagliata riguarda gli ostacoli che impediscono di soddisfare la domanda.

Sono di particolare interesse le relazioni tra le attività di sviluppo professionale e le pratiche di insegnamento, le opinioni e gli atteggiamenti verso l'insegnamento e l'apprendimento, che sono generalmente indicate fra le variabili che più influenzano i risultati di apprendimento degli studenti.

Gli indicatori utilizzati per rilevare informazioni sulle pratiche educative sono stati elaborati con riferimento a tre dimensioni dell'insegnamento:

- attività strutturate (4 item del tipo: "Indico gli obiettivi dell'apprendimento in modo esplicito");
- attività orientate allo studente (4 item del tipo: "Gli studenti lavorano in piccoli gruppi per trovare soluzioni collettive ai problemi e ai compiti assegnati");
- attività di miglioramento ed accrescimento delle capacità analitiche e conoscitive (4 item del tipo: "Gli studenti dibattono e ragionano su un punto di vista particolare che può non essere il loro").

Le convinzioni circa la natura dei processi di insegnamento e apprendimento, espresse come affermazioni verso le quali esprimere accordo o disaccordo (scala Likert) sono collegate a due concezioni della didattica,

- quella tradizionale trasmissiva (4 item del tipo: "I docenti bravi dimostrano il modo corretto di risolvere un problema")
- e quella di tipo costruttivista (4 item del tipo: "Il mio compito come docente è facilitare le ricerche autonome degli studenti")¹².

Dall'analisi di questi dati emergono risultati importanti¹³.

- Lo sviluppo professionale risulta correlato alla disponibilità e all'uso di pratiche di insegnamento diversificate.
- Il tipo di attività formativa svolta (segnatamente, laboratori/corsi, affiancamento osservazione e tutoraggio fra pari, partecipazione a una rete di docenti) ha più peso della quantità di tempo dedicato all'attività

¹² De Sanctis, G. *TALIS...*, cit.

¹³ EU Education and Culture DG, OECD, *Teachers' Professional Development...*, cit.

nel determinare ricadute sulle pratiche di insegnamento.

- Le attività di sviluppo professionale svolte con cadenze regolari e in un contesto collaborativo stabile (reti di insegnanti e affiancamento) dimostrano una correlazione significativamente più forte con l'uso di pratiche di insegnamento differenziate, rispetto ai comuni corsi e laboratori.
- Le pratiche didattiche orientate allo studente e quelle con obiettivi cognitivi di livello superiore sono associate allo sviluppo professionale in maniera più forte rispetto alle attività strutturate. La relazione positiva è più forte con le attività formative del tipo tutoraggio fra pari e osservazione.

Le ricerche nazionali e locali

Il confronto fra il comportamento di variabili simili a quelle appena considerate è reso possibile da due recenti indagini nazionali che si sono occupate del profilo degli insegnanti italiani rilevando comportamenti e opinioni su molti aspetti del loro lavoro e della loro condizione, fra i quali la formazione iniziale, le competenze professionali a confronto con l'esercizio della professione, i bisogni formativi e la formazione continua.

1. La Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana (2010)¹⁴, condotta nel 2008 in collaborazione col Ministero della Pubblica Istruzione, ha il particolare pregio di permettere una lettura comparata con le precedenti edizioni (1990 e 1999) in grado di descrivere il cambiamento di molti importanti aspetti dell'oggetto di indagine attraverso gli anni e i mutamenti interni ed esterni che hanno interessato il sistema scolastico. Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, si trova una interessante rilevazione del grado di adeguatezza percepita della propria formazione iniziale e delle esigenze di formazione attuali, con la possibilità di osservare l'incidenza su questi aspetti della partecipazione ai percorsi di formazione universitari avviati nel 1998 con le Facoltà di Scienze della Formazione e nel 1999 con le SISS. Si confermano le carenze percepite nella preparazione metodologica didattica ed anche, per contro, le sicurezze riguardo alla padronanza dei contenuti disciplinari, il che in parte si spiega col fatto che la durata esorbitante del precariato fa sì che occorra un tempo medio-lungo perché la composizione del corpo docente veda prevalere gli insegnanti diplomati nei nuovi percorsi universitari, il che

¹⁴ Cavalli A., Argentin G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Collana "Studi e Ricerche", 2010.

trova riscontro anche nella perdurante prevalenza, nella scuola italiana, di modelli di insegnamento tradizionali e trasmissivi.

2. L'indagine sui docenti neoassunti promossa dalla Fondazione Giovanni Agnelli, giunta alla sua terza edizione, ha ottenuto gradualmente una copertura quasi completa del territorio nazionale, ricevendo l'adesione di un numero via via crescente di Uffici Scolastici Regionali. Disponiamo di importanti anticipazioni dei risultati della terza indagine sui docenti immessi in ruolo nel 2010 in dodici regioni e del rapporto sui dati emersi dalla rilevazione dell'anno 2008-2009, che è stata realizzata nel periodo maggio-giugno 2009 in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali di otto regioni: Piemonte, Emilia Romagna e Puglia – che avevano già preso parte ad una prima indagine nel 2007-2008 – e inoltre Lombardia, Veneto, Liguria, Marche e Campania. Ai docenti neoassunti di queste otto regioni – nel complesso 16.000 insegnanti, pari al 64% dei 25.000 neoassunti dell'a.s. 2008-09 – è stato somministrato un questionario composto di 223 domande chiuse e semichiate, da compilare online. Al termine della rilevazione i questionari integralmente compilati sono risultati 15.071, con un tasso di partecipazione superiore al 90% in ognuna delle otto regioni. Il rapporto stilato da Laura Gianferrari dell'USR- ER dedica una analisi accurata ai bisogni formativi espressi dai docenti, posti a confronto con la percezione di adeguatezza/inadeguatezza della formazione iniziale ricevuta e con le difficoltà sperimentate nell'esercizio quotidiano della professione¹⁵.

3. Fra gli studi più recenti di livello regionale si segnala l'Indagine sulla formazione e sull'aggiornamento in servizio degli insegnanti della scuola italiana della provincia di Bolzano condotta nel 2007-2008 dall'Intendenza scolastica italiana¹⁶, il cui disegno complesso rispecchia in parte l'articolazione delle indagini nazionali citate (indagine estensiva condotta attraverso un questionario somministrato ad un campione rappresentativo di insegnanti delle scuole della provincia), inoltre dà conto anche dell'indagine esplorativa, condotta con strumenti di ricerca qualitativa (*focus group*). Lo studio offre spunti di interesse generale riguardo alle strategie di formazione del personale della scuola, proprio perchè riflette una peculiarità della provincia autonoma, che dal 2001 ha sperimentato e consolidato una scelta metodologica innovativa fondata sulla logica laboratoriale in un'ottica di ricerca educativa, in cui si assegna particolare importanza alla continuità di partecipazione e alla ricaduta positiva dell'esperienza nel contesto della classe e della scuola.

¹⁵ Gianferrari L. (2010), *I docenti neo-assunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali. Esiti di una ricerca interregionale sul profilo professionale e le competenze dei docenti neoassunti nell'a.s. 2008/09*, Fondazione Giovanni Agnelli, Working Papers n. 23.

¹⁶ RES Trento, Lonardi N., Intendenza scolastica italiana – Ufficio processi educativi, *Indagine sulla formazione e sull'aggiornamento in servizio degli insegnanti della scuola italiana della provincia di Bolzano*, giugno 2008.