



# PROGETTO ABIFOD

L'esame della  
letteratura

C-RED 2011. CONFERENZE SULLA RICERCA EDUCATIVA. REGGIO EMILIA, 17 NOVEMBRE 2011

**Andrea Zini**

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane  
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia  
[andrea.zini@unimore.it](mailto:andrea.zini@unimore.it)



## quadro di riferimento

L'attuale assetto della formazione dei docenti. La formazione iniziale presso le Università

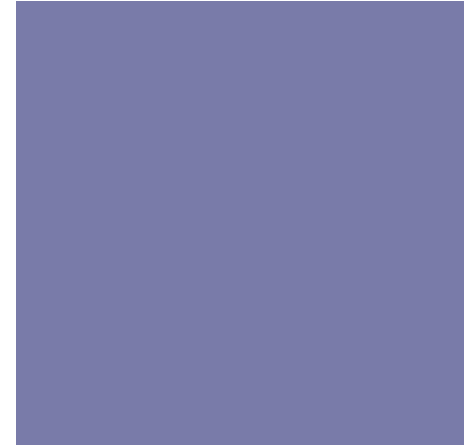
La formazione in servizio

Pluralità di soggetti che contribuisce alla formazione in servizio

La riflessione sullo sviluppo professionale degli insegnanti e sugli approcci alla formazione degli adulti

Modelli o prospettive di progettazione formativa

La rilevazione delle esigenze di formazione





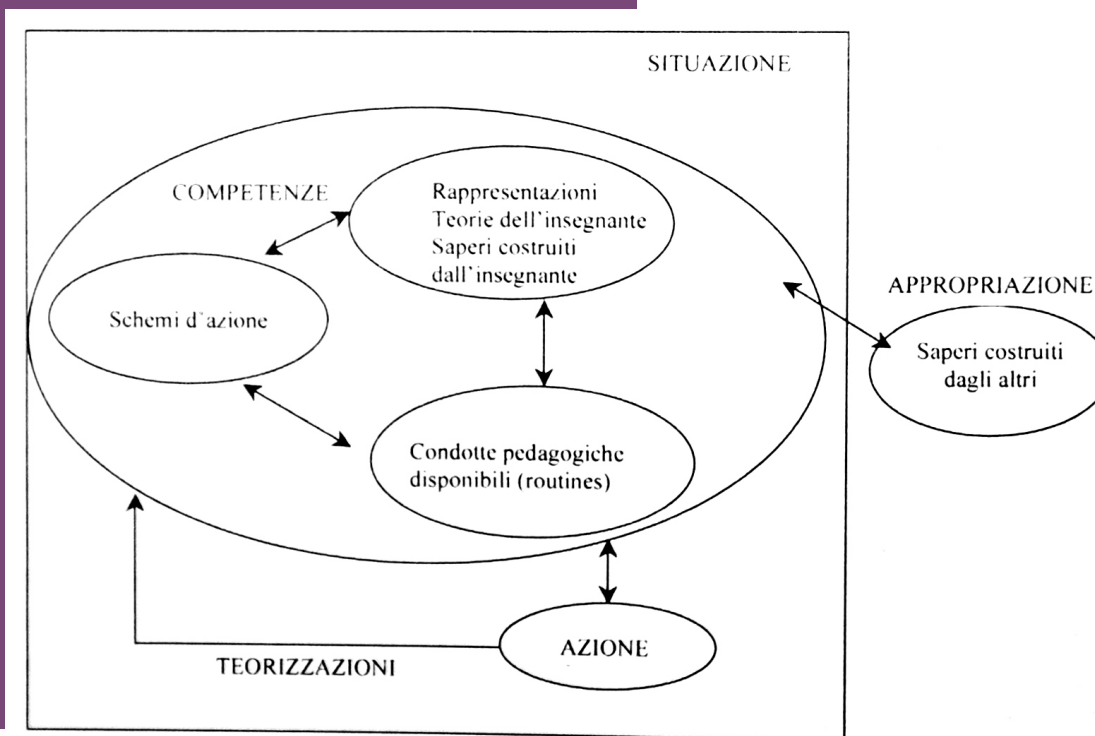
## le competenze professionali dell'insegnante

costituiscono uno dei tre elementi indissociabili del trittico, "progetti-atti-competenze":

1. *i progetti*: il senso, gli scopi, gli obiettivi che l'insegnante fissa alla sua azione (il suo progetto personale nel quadro del progetto d'istituto);
2. *gli atti*: i comportamenti che assume in quanto insegnante (aiutare gli alunni ad imparare ma anche gestire il gruppo, lavorare in équipe con i colleghi...);

3. *le competenze*: i saperi, le rappresentazioni, le teorie personali e gli schemi d'azione messi in atto per risolvere problemi in situazioni di lavoro (Charlier e Donnay, 1993). [...]

Charlier É., *Formare insegnanti-professionisti per una formazione continua collegata alla pratica*, in Paquay L., Altet M., Charlier É., Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali Competenze?*, FrancoAngeli, Milano 2006: p. 102.





## Lo sviluppo professionale dell'insegnante è

un processo continuo che comprende tutte le esperienze di apprendimento formale e informale e che mette in grado tutto il personale della scuola, sia individualmente che insieme agli altri, di riflettere su ciò che sta facendo, di rinforzare le proprie conoscenze e competenze e di migliorare i metodi di lavoro, in modo che l'apprendimento e il benessere degli alunni abbia risultati più alti.

Dovrebbe raggiungere un equilibrio tra i bisogni individuali, del gruppo, della scuola e della nazione; incoraggiare l'impegno per la crescita umana e professionale; aumentare l'autostima, la fiducia in sé, la soddisfazione sul lavoro, la capacità di ripresa e l'entusiasmo di lavorare con i bambini e con i colleghi.

**Bubb S. e Earley P.**, *L'idea di "sviluppo professionale" e il miglioramento delle competenze dei docenti*, in Barzanò G. (a cura di), *Imparare e insegnare: teorie, strumenti, esempi*, Bruno Mondadori, Milano 2009.



sono state esaminate alcune recenti indagini nazionali e internazionali sugli insegnanti e sugli ambienti scolastici, puntando l'attenzione sull'argomento dei bisogni formativi, allo scopo di osservare quali indicatori abbiano individuato e in che modo ne sia stata impostata l'analisi





## le ricerche internazionali



Alcuni recenti studi internazionali condotti da UNESCO (2006), OCSE (2005), Unione Europea (Eurydice, 2003, 2007, 2008; Commissione Europea, 2009) 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.).

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

OECD, *Teachers Matter...*, cit.

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

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.

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

## + le ricerche internazionali



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, 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.

# + Teaching and Learning International Survey

Ha raccolto la sfida, particolarmente ardua per una ricerca internazionale, il recente **TALIS 2008, *Teaching and Learning International Survey*** (OCSE, 2009), la prima indagine internazionale *sul campo* centrata sulle condizioni di insegnamento e di apprendimento nella scuola secondaria inferiore. 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 docenti.

*Elenco delle aree tematiche indagate dai due questionari TALIS.*

Questionario insegnante

- I) Informazioni personali
- II) Sviluppo Professionale
- III) Feedback e valutazione del docente
- IV) Pratiche di insegnamento, opinioni, atteggiamenti

Questionario del dirigente scolastico

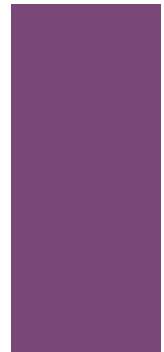
- I) Informazioni personali
- II) Informazioni sulla scuola
- III) Direzione della scuola
- IV) Le risorse della scuola





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.



## + Teaching and Learning International Survey

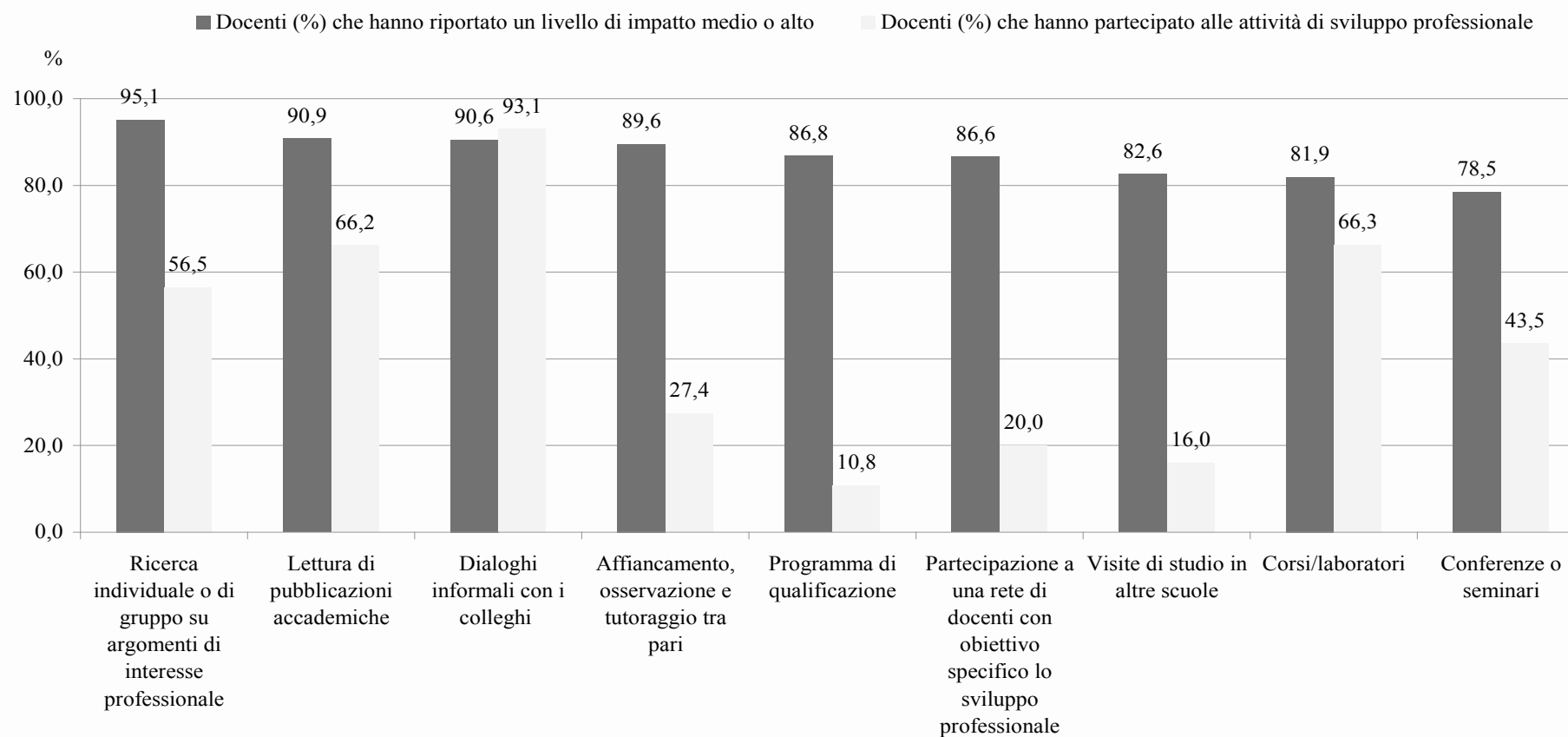


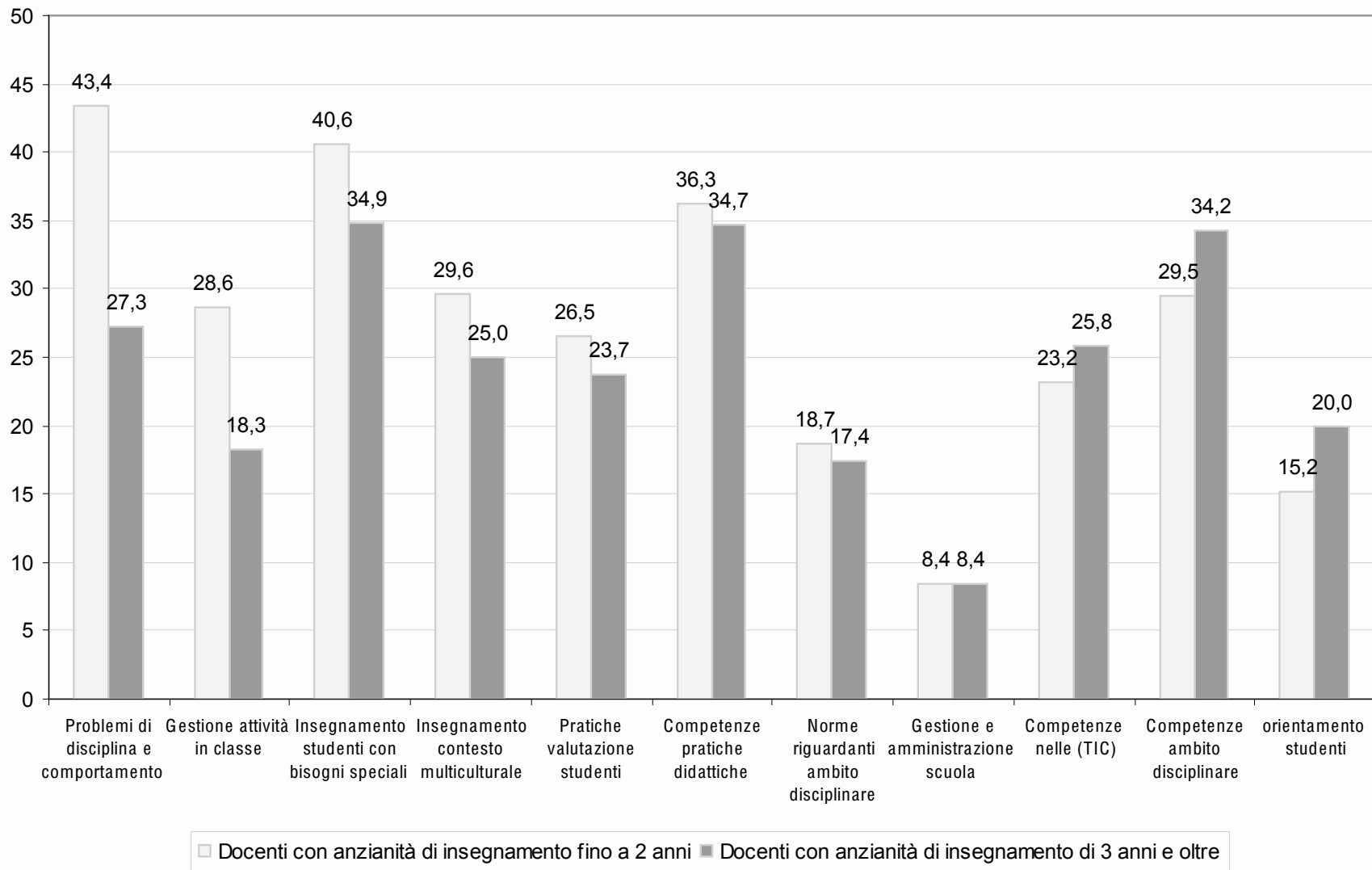
Per la parte italiana della ricerca, il campione probabilistico, a due stadi (scuole e insegnanti), stratificato nel primo stadio (stratificazione esplicita per area geografica, stratificazione implicita in base alla percentuale di studenti licenziati con "sufficiente"), è composto da 300 dirigenti scolastici 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%.

# + Teaching and Learning International Survey

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.





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). 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.

## + Teachers' Professional Development



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)** 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.

## + Teachers' Professional Development

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 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.



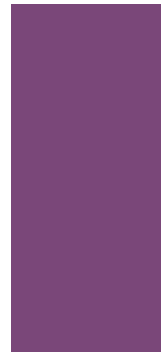
# + Teachers' Professional Development

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. Dall'analisi emergono risultati importanti.

- ✓ 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 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

due recenti indagini nazionali 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.







## istituto IARD: gli insegnanti italiani

La Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana (2010), 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 trova riscontro anche nella perdurante prevalenza, nella scuola italiana, di modelli di insegnamento tradizionali e trasmissivi.

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.



## + FGA: i docenti neo-assunti

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 un 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 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 professione.

Gianferrari L. (USR Emilia Romagna), *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 2/2010.



**Andrea Zini**

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane  
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia  
[andrea.zini@unimore.it](mailto:andrea.zini@unimore.it)

