

La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche



Il presente volume è stato pubblicato con il finanziamento del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR)

Cura editoriale di Simona Baggiani, Unità italiana di Eurydice

Progetto grafico e impaginazione: Miriam Guerrini, Ufficio Comunicazione Indire

INDIRE – Unità italiana di Eurydice

Sede legale

Via Michelangiolo Buonarroti, 10 – 50122 – Firenze

Sede operativa

Via Cesare Lombroso, 6/15 – 50134 – Firenze

Tel. 0039 055 2380 325 – 384 – 515 – 571

E-mail: eurydice@indire.it

Sito web: eurydice.indire.it

La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche

Il presente quaderno accoglie la traduzione integrale dello studio della rete Eurydice, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*.

La versione in formato pdf è disponibile sul sito dell'Unità italiana di Eurydice: eurydice.indire.it.

La versione cartacea può essere richiesta, a titolo gratuito, all'Unità italiana di Eurydice, inviando una richiesta scritta all'indirizzo di posta elettronica eurydice@indire.it, oppure tramite il modulo online presente sul sito della stessa unità.

Lo studio della rete Eurydice, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*, è stato pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA, Education and Youth Policy Analysis).

Si prega di citare lo studio summenzionato nel seguente modo:

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies* Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.

Formato cartaceo:	ISBN 978-92-9201-885-6	doi: 10.2797/63946	EC-01-15-389-EN-C
Formato pdf:	ISBN 978-92-9201-886-3	doi: 10.2797/031792	EC-01-15-389-EN-N
EPUB :	ISBN 978-92-9201-893-1	doi : 10.2797/512210	EC-01-15-389-EN-E

Questo documento è disponibile anche su Internet (<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Testo completato nel mese di giugno 2015.

© Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2015

Il documento può essere riprodotto citando la fonte.

Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura
Education and Youth Policy Analysis
Avenue du Bourget 1 (BOU2 – Unit A7)
B-1049 Bruxelles
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Sito Internet: <http://ec.europa.eu/eurydice>

PREFAZIONE



Gli insegnanti svolgono un ruolo fondamentale nella vita degli studenti: li guidano verso i loro obiettivi e danno forma alle loro percezioni. È questo il motivo per cui il programma “Istruzione e formazione 2020”, quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione, attribuisce un’ enfasi particolare al ruolo degli insegnanti: dalla fase di selezione, formazione iniziale e sviluppo professionale continuo alle opportunità di carriera.

Investire negli insegnanti è estremamente importante, come ribadito nelle Conclusioni del Consiglio europeo su un’efficace formazione degli insegnanti nel mese di maggio 2014: i ministri hanno convenuto che gli Stati membri debbano incrementare la qualità della professione docente e renderla più attrattiva e prestigiosa. Questo significa che si devono selezionare e reclutare attentamente gli insegnanti, offrire loro una formazione efficace, non farli allontanare dalla professione, aiutarli nella fase iniziale della carriera lavorativa e offrire loro opportunità regolari di aggiornare le proprie abilità e competenze, comprese quelle basate sull’utilizzo delle nuove tecnologie.

È quindi con grande piacere che presento questa nuova pubblicazione di Eurydice, che dimostra come gli ambienti determinino il lavoro dei docenti e come le diverse condizioni influenzino le loro percezioni e le loro pratiche. Per la prima volta un rapporto Eurydice unisce dati qualitativi raccolti attraverso la rete Eurydice ai numerosi dati quantitativi raccolti attraverso l’Indagine internazionale dell’OCSE sull’insegnamento e l’apprendimento (TALIS) e la banca dati Eurostat. Questa pubblicazione rappresenterà uno strumento prezioso nello sviluppo di politiche basate sull’evidenza che si riveleranno utili al momento di affrontare le sfide attuali nell’insegnamento.

L’educazione trasmette valori importanti come la libertà, l’espressione di sé stessi e la tolleranza e contribuisce allo sviluppo della cittadinanza attiva, della coesione sociale e dell’inte-

grazione. I sistemi educativi europei stanno affrontando sfide strutturali che sono aggravate dalla crisi economica: frammentazione, scarsi investimenti, carenza di personale docente e nuovi sviluppi tecnologici che richiedono nuovi modelli di apprendimento. Queste sfide dovrebbero spingerci a innovare e continuare a riformare i nostri sistemi di istruzione e formazione, al fine di adattarli alla domanda e ai bisogni della società. In un periodo di cambiamento, l'istruzione rappresenta il fattore decisivo a lungo termine.

Invito responsabili politici, ricercatori, insegnanti e coloro che si occupano di istruirli e formarli, a fare buon uso di questo rapporto nel momento in cui analizzeranno sistemi, concepiranno politiche e progetteranno servizi. Sono sicuro che questa pubblicazione può rafforzare i nostri sforzi congiunti, al fine di garantire che gli alunni di tutta Europa possano beneficiare di un'istruzione di primo livello.

Tibor Navracsics

Commissario per l'istruzione, la cultura, la gioventù e lo sport

INDICE

Prefazione	5
Indice	7
Sintesi	9
Introduzione	21
Capitolo 1	27
Contesto demografico e condizioni di lavoro	
1.1. Contesto demografico	27
1.2. Condizioni di lavoro	30
Capitolo 2	45
Formazione iniziale e transizione verso la professione docente	
2.1. Formazione iniziale	46
2.2. Transizione verso la professione	63
Capitolo 3	83
Sviluppo professionale continuo	
3.1. Bisogni	84
3.2. Partecipazione	99
3.3. Corrispondenza della partecipazione ai bisogni formativi	108
3.4. Fattori facilitanti e ostacoli	114

Capitolo 4	129
Mobilità transnazionale	
4.1. Partecipazione ed età	131
4.2. Momento in cui viene svolta la mobilità transnazionale nella carriera degli insegnanti	132
4.3. Influenza della materia insegnata	134
4.4. Obiettivi della mobilità transnazionale dei docenti	137
4.5. Finanziamenti	139
4.6. Impatto relativo di determinati fattori	143
Capitolo 5	151
Attrattività della professione docente	
5.1. Monitoraggio dell'offerta e della domanda di insegnanti	152
5.2. La professione docente vista dagli insegnanti e dalla società	154
5.3. Migliorare l'immagine degli insegnanti	159
Glossario	177
Classificazioni	179
Definizioni	181
Nota statistica	187
Riferimenti bibliografici	193
Ringraziamenti	195

Gli insegnanti svolgono un ruolo di fondamentale importanza nell'apprendimento scolastico. La necessità di ottimizzare il loro contributo è stata naturalmente riconosciuta a livello europeo come politica prioritaria in materia di istruzione. Sia la Commissione europea che il Consiglio dell'Unione europea hanno ribadito la necessità di migliorare la formazione degli insegnanti, di rafforzare il loro sviluppo professionale continuo e di accrescere l'attrattività della professione. I dati su ciò che funziona e sulle politiche che permetteranno di affrontare le sfide future sono essenziali al fine di migliorare l'efficacia, l'efficienza e la pertinenza dei sistemi di istruzione in Europa.

Il rapporto interessa circa due milioni di insegnanti europei impiegati nel livello di istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) e i relativi sistemi di istruzione. Analizza le relazioni tra le politiche che regolano le condizioni di lavoro degli insegnanti e le pratiche e le percezioni dei docenti stessi. Si basa su un'analisi secondaria dei dati TALIS 2013 (Indagine internazionale dell'OCSE sull'insegnamento e apprendimento), uniti ai dati Eurydice e Eurostat/UOE. Combina dati quantitativi con dati qualitativi derivanti da diverse fonti, unendo dati concreti, punti di vista degli insegnanti e contenuti di politiche e normative in materia di istruzione.

Questo rapporto esamina cinque aree di importanza primaria per la politica: (1) contesto demografico e condizioni di lavoro; (2) formazione iniziale e transizione verso la professione docente; (3) sviluppo professionale continuo; (4) mobilità transnazionale; e (5) attrattività della professione.

Contesto demografico e condizioni di lavoro

L'insegnamento è una professione esercitata prevalentemente da donne, in cui gli uomini rappresentano meno di un terzo del totale. Questo squilibrio tra generi desta preoccupazione tra i responsabili politici; inoltre l'attuale distribuzione degli insegnanti in base all'età suggerisce che, nel breve termine, il numero di insegnanti di sesso maschile diminuirà ulteriormente. Anche in quei pochi paesi che registrano un migliore equilibrio tra i generi, si

può constatare che al momento ci sono meno uomini che intraprendono tale professione rispetto a una volta.

In Europa solo un terzo degli insegnanti ha meno di 40 anni. In alcuni sistemi educativi, la bassa quota di insegnanti giovani, unita al pensionamento di insegnanti più anziani, potrebbe causare gravi carenze di personale.

L'istruzione secondaria inferiore, fatta eccezione per alcuni rari casi, è in larga parte di competenza del settore pubblico. Nonostante questo, le condizioni di lavoro possono variare molto tra i paesi dell'Unione europea in termini di contratti d'assunzione, ore di lavoro, stipendi ed età pensionabile. Per quanto riguarda quest'ultimo punto, comunque, molti sistemi educativi stanno cercando di posticipare l'età in cui gli insegnanti possono avere diritto al trattamento pensionistico completo.

Formazione iniziale

Per quanto riguarda la formazione iniziale, in circa la metà dei paesi, gli insegnanti possono scegliere se qualificarsi attraverso un modello simultaneo, in cui la formazione professionale ha luogo in concomitanza con lo studio della/e materia/e scolastica/he scelta/e per l'insegnamento, o attraverso un modello consecutivo in cui la formazione professionale è preceduta dallo studio della/e materia/e. In 15 paesi europei, i programmi di formazione iniziale portano al conseguimento come minimo di una laurea di primo livello, mentre in 17 paesi terminano con il conseguimento di una laurea di secondo livello. Il percorso di formazione iniziale dura generalmente da un minimo di quattro a un massimo di sei anni.

Oltre alla conoscenza della materia che andranno ad insegnare, i futuri insegnanti devono acquisire competenze professionali. La formazione iniziale comprende sia studi teorici (tra cui psicologia e pedagogia), sia il tirocinio nelle scuole, che spesso include l'osservazione della lezione e sessioni in cui il docente è direttamente responsabile delle attività di insegnamento in classe. Nella maggior parte dei paesi la durata minima del percorso di formazione professionale viene stabilita ufficialmente e corrisponde in media a 60 crediti ECTS, equivalenti a un anno di formazione a tempo pieno. In nove paesi e principalmente nel modello di formazione iniziale simultaneo, la parte minima di formazione professionale è di competenza degli istituti che erogano i corsi. Secondo la normativa centrale, i tirocini nelle scuole previsti nella formazione professionale corrispondono in media a 25 crediti ECTS, nonostante che su questo punto, gli istituti possano operare con una certa autonomia in

merito alla distribuzione delle attività nell'ambito della formazione professionale.

Nell'Unione europea, il 91,2% degli insegnanti di tutti i settori (pubblico, privato sovvenzionato e meramente privato) ha completato un programma di formazione iniziale. Questa elevata percentuale complessiva nasconde grandi variazioni tra i paesi, ma se consideriamo l'Europa nel suo insieme, la percentuale per gruppo di età di insegnanti che ha completato un programma di formazione iniziale varia solo leggermente.

Al fine di preparare i futuri insegnanti alla loro carriera il più efficacemente possibile, l'indagine TALIS dell'OCSE considera l'integrazione di tre componenti chiave nei programmi di formazione iniziale, ovvero: solide conoscenze accademiche della materia insegnata, teoria dell'insegnamento, comprese le competenze didattiche e il sostegno agli studenti durante l'apprendimento, e l'esperienza pratica in classe che permette all'insegnante tirocinante di diventare esperto nell'affrontare le difficoltà quotidiane in campo didattico e nella gestione delle classi in un'ampia varietà di situazioni. L'80% degli insegnanti dell'UE che ha completato un programma di formazione iniziale afferma che il proprio percorso di formazione comprendeva tutte e tre le componenti summenzionate. In quasi i tre quarti dei sistemi educativi europei analizzati in TALIS 2013, la percentuale era persino superiore.

Gli insegnanti dell'UE che si sentono ben preparati per il proprio lavoro in tutte e tre le aree sono più numerosi tra coloro che hanno terminato un programma di formazione iniziale rispetto a coloro che non l'hanno terminato. La padronanza dei contenuti della materia non sembra rappresentare una particolare preoccupazione. Ad ogni modo, i risultati indicano che sia la teoria che la pratica dell'insegnamento dovrebbero essere incluse nei programmi di formazione iniziale, se non ne fanno già parte, o migliorate qualitativamente per preparare al meglio i futuri insegnanti.

Transizione verso la professione docente

I primi anni di svolgimento della professione sono cruciali. Durante la fase di avvio alla professione (*induction*), gli insegnanti neoassunti in ruolo svolgono tutti o buona parte dei compiti che spettano ai docenti esperti e vengono pagati per il loro lavoro. In quasi i due terzi dei paesi analizzati, gli insegnanti neoassunti in ruolo che lavorano nel settore pubblico hanno accesso a un programma strutturato di avvio alla professione (*induction*) che solitamente dura un anno scolastico. Tale programma è quasi sempre obbligatorio, sebbene in alcuni sistemi educativi sia solamente consigliato. In alcuni paesi si limita al mentoring/

tutoraggio. Quasi il 60% degli insegnanti dell'UE con meno di cinque anni di esperienza nell'ambito della docenza ha affermato di aver preso parte a un programma formale di avvio alla professione nel momento in cui ha intrapreso la professione.

Sono stati analizzati contemporaneamente diversi fattori per individuare quelli dotati di maggior valore predittivo nel considerare se i nuovi insegnanti parteciperanno o meno a un programma di avvio alla professione (*induction*). È più probabile che gli insegnanti di età inferiore ai 40 anni abbiano partecipato a un programma di questo tipo. Questo fattore predittivo ha un impatto positivo in 10 sistemi educativi, nei quali è più probabile che gli insegnanti con meno esperienza abbiano preso parte a un programma di questo tipo, e uno negativo in cinque altri sistemi, nei quali è più probabile che gli insegnanti esperti lo abbiano fatto. Anche la disponibilità di tali programmi nelle scuole ha valore predittivo in nove sistemi di istruzione, in cui è la scuola a essere totalmente o parzialmente responsabile dell'organizzazione dei programmi. In altri paesi, la fase di avvio alla professione può essere organizzata dagli istituti di formazione o dalle autorità pubbliche locali, regionali o nazionali.

Anche se il mentoring/tutoraggio rappresenta il principale tipo di sostegno offerto all'insegnante durante un programma di avvio alla professione (*induction*), esso esiste in quasi tutti i sistemi educativi, a prescindere dal fatto che questi prevedano una fase di avvio alla professione o meno. Il fattore predittivo principale relativo alla probabilità che ai nuovi insegnanti venga assegnato un mentore/tutor è l'esperienza inferiore ai cinque anni come insegnante o nella scuola in questione. Questo conferma la stretta relazione tra il mentoring/tutoraggio e la fase di transizione e dimostra che la probabilità che agli insegnanti giovani venga affidato un mentore/tutor sia maggiore. Il terzo principale fattore predittivo è l'assunzione di nuovi insegnanti con un contratto a tempo determinato, condizione che potrebbe verificarsi in quanto in molti paesi i docenti vengono assunti con questo tipo di contratto durante il periodo di prova.

Ovviamente l'esperienza e la qualifica dei mentori/tutor sono di gran lunga diverse rispetto a quelle degli insegnanti a cui vengono assegnati come sostegno. I mentori/tutor sono insegnanti esperti, spesso impiegati a tempo indeterminato. La loro partecipazione a un programma di avvio alla professione quando anche loro hanno iniziato a esercitare la professione docente, aumenta, in molti paesi, la probabilità che diventino mentori/tutor una volta diventati insegnanti esperti. In alcuni paesi essi ricevono anche una formazione speciale e altre modalità di sostegno che li aiutano nello svolgimento del loro compito.

Sviluppo professionale continuo degli insegnanti

Le alte percentuali di insegnanti in tutte le fasce d'età, a prescindere dall'esperienza e dalla materia insegnata, mostrano un bisogno alto o moderato di formazione nelle aree che permetterebbero loro di sviluppare metodi d'insegnamento più appropriati, diversificati e innovativi. Gli insegnanti esprimono in particolare bisogni in materia di "insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali", "competenze TIC per la didattica", "nuove tecnologie nel mondo del lavoro", "approcci all'apprendimento personalizzato" e "insegnamento di competenze trasversali". Tali bisogni sono stati espressi in modo piuttosto uniforme e costante in Europa e nei singoli paesi. Al contrario, alcune percentuali relativamente basse di insegnanti mostrano un bisogno alto o moderato di "conoscenza e padronanza della/e materia/e insegnata/e" e "conoscenza del curriculum". Questo potrebbe significare che in generale tutti gli insegnanti si sentono a proprio agio con la materia insegnata e con i contenuti di ciò che andranno ad insegnare, ma hanno bisogno di una formazione che rafforzi le loro competenze professionali e le loro tecniche didattiche.

La classifica dei bisogni, dal più al meno importante (in termini di percentuali di insegnanti che li hanno espressi), potrebbe indicare che i docenti sono consapevoli di che cosa oggi implichi un insegnamento di qualità. Essi hanno bisogno di risorse con le quali poter trasferire la loro attenzione prioritaria dalla teoria alla pratica in classe, concentrando i propri sforzi nell'aiutare gli studenti a farsi carico del proprio apprendimento e, allo stesso tempo, insegnando loro attraverso metodi moderni in linea con i bisogni individuali.

In Europa, i sistemi educativi definiscono i bisogni in modi diversi. In alcuni paesi, il compito di determinare i bisogni degli insegnanti viene delegato alle scuole, che a volte lo svolgono con l'assistenza degli insegnanti stessi. Ad ogni modo, nella maggior parte dei sistemi europei, le autorità scolastiche superiori sono essenziali nel delineare le priorità politiche per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Detto questo, l'entità del loro contributo è diversa e va dall'emanazione di un quadro generale di riferimento, accompagnato da linee guida, alla definizione di tipi di formazione obbligatoria per tutti gli interessati. Tuttavia, in questi paesi, i bisogni generali espressi dagli insegnanti sono maggiori rispetto ai paesi in cui le autorità superiori non svolgono nessun ruolo. Se ne potrebbe dedurre che le autorità superiori non sono adeguatamente informate sui bisogni degli insegnanti, che potrebbero essere individuati più efficacemente prestando maggiore attenzione ai feedback degli stessi insegnanti sulle priorità di sviluppo professionale. Quindi, se gli approcci unicamente

“dal basso” non rappresentano necessariamente la risposta, potrebbero però permettere di inquadrare in modo più efficace i bisogni reali e i bisogni percepiti, dando sempre più voce agli insegnanti e alle loro scuole durante questo processo.

Per ciò che concerne lo sviluppo professionale, continua ad essere elevata la richiesta di tematiche come “competenze TIC per la didattica” e “nuove tecnologie nel mondo del lavoro”. Tuttavia, mentre tra gli insegnanti con meno di 30 anni, solo il 30% esprime un bisogno alto o moderato di formazione in questi settori, tra gli insegnanti che hanno fra i 40 e i 49 anni, tale bisogno viene espresso da più del 60% e, più si sale con l’età, più la percentuale cresce. Queste tendenze contrastanti sottolineano l’esistenza di un chiaro divario generazionale che deve ancora essere colmato.

Lo sviluppo professionale continuo sta cambiando. Le metodologie formali e tradizionali di formazione come corsi, seminari e conferenze sono ancora largamente utilizzate in quasi tutti i sistemi di istruzione. Ciononostante, altre forme di sviluppo professionale stanno emergendo, con attività maggiormente basate su pari, collaborative, meno strutturate e focalizzate sul coinvolgimento dello studente “sul campo”. Sta facendo la sua comparsa anche lo sviluppo professionale basato sulle TIC, come nel caso di reti di insegnanti create specificamente, il mentoring/tutoraggio e l’apprendimento tra pari. Le tipologie o i modelli preferiti per la partecipazione allo sviluppo professionale variano largamente di paese in paese. I sistemi di istruzione hanno la possibilità di imparare gli uni dagli altri in termini di pratiche, politiche e normative che danno vita a diversi approcci dello sviluppo professionale.

Il tempo che gli insegnanti dedicano allo sviluppo professionale dipende in parte da come la normativa centrale inquadra le attività di formazione. In paesi in cui non è considerato un dovere professionale o una necessità per la promozione, la tendenza (espressa in giorni) è inferiore alla media europea e anche il numero di tematiche offerte è sotto la media europea. Invece, nei paesi in cui lo sviluppo professionale viene considerato sia un dovere professionale che un requisito per la promozione, la tendenza è quella di superare le medie europee. Il modo in cui le autorità educative centrali considerano la partecipazione allo sviluppo professionale come un dovere varia enormemente. Per alcuni si tratta solo di un impegno nominale, mentre altri specificano il numero minimo di giorni o ore da seguire e, in alcuni casi, uno o più materie obbligatorie su cui formarsi.

Sono numerosi gli insegnanti che hanno affermato di aver affrontato, durante le attività di sviluppo professionale, argomenti in relazione ai quali solo basse percentuali di docen-

ti avevano espresso un bisogno formativo. Al contrario, in pochi hanno riferito di aver affrontato argomenti durante le attività di sviluppo professionale per i quali alte percentuali di insegnanti avevano espresso un bisogno elevato o moderato. Questo indica la possibile esistenza di un'incongruenza tra ciò che viene offerto da queste attività e ciò che gli insegnanti considerano necessario: una revisione per riallineare questi due aspetti sarebbe quindi auspicabile.

Incentivi e misure di sostegno possono aiutare a favorire la partecipazione degli insegnanti allo sviluppo professionale continuo, ma vanno concepiti attentamente, con la dovuta considerazione allo scopo per il quale nascono. Ad esempio, è evidente che ci siano correlazioni positive tra l'esistenza di un congedo di studio retribuito e la partecipazione ad attività di ricerca individuali o collettive, o tra la possibilità di accesso a finanziamenti diretti e l'iscrizione a ulteriori corsi di studio. Tuttavia i risultati negativi non possono essere ignorati, viste le correlazioni negative anche tra, ad esempio, la disponibilità di corsi gratuiti per insegnanti e la partecipazione di questi ultimi a reti di sviluppo professionale create appositamente per loro. Il fatto che esista una misura non garantisce, di per sé, una maggiore partecipazione a programmi di sviluppo professionale, a meno che non sia esplicitamente collegata a un obiettivo politico che gli insegnanti considerano appropriato.

Genere, status professionale ed esperienza possono influenzare la percezione degli ostacoli alla partecipazione allo sviluppo professionale continuo. Tra le insegnanti donne è più frequente considerare le responsabilità familiari come un ostacolo, mentre tra gli uomini è la mancanza di incentivi a risultare scoraggiante. Gli insegnanti che non hanno un contratto fisso si considerano limitati dalla mancanza di prerequisiti, mentre quelli che sono assunti a tempo indeterminato tendono ad affermare maggiormente che lo sviluppo professionale interferisce con l'orario di lavoro. Rimuovere gli ostacoli alla partecipazione a programmi di formazione continua potrebbe essere un fattore determinante, ma l'azione necessaria a questo scopo si dovrebbe indirizzare a gruppi di insegnanti ben distinti, tenendo in considerazione anche i tassi di partecipazione e i bisogni di ogni sistema di istruzione.

Mobilità transnazionale degli insegnanti

Nell'UE, il 27,4% degli insegnanti è stato almeno una volta all'estero per scopi professionali per almeno una settimana. La percentuale è più elevata nei paesi nordici e baltici. Nella metà dei sistemi educativi esaminati, meno di un terzo degli insegnanti sembra essere più propenso a sfruttare la mobilità transnazionale per scopi professionali. Nell'UE, il 12,4% degli

intervistati ha dichiarato di essere stato all'estero solamente quando già esercitava la professione di docente, mentre il 5,9% lo aveva fatto solo durante la fase di avvio alla professione, e solo il 3,6% in entrambi i casi.

In tutti i paesi oggetto dell'indagine, eccetto l'Islanda, gli insegnanti di lingue straniere moderne sono quelli che sfruttano di più la mobilità transnazionale a scopi professionali, rispetto agli insegnanti di altre quattro materie principali. Ad ogni modo, il fatto che in tutta l'UE quasi il 60% di tali insegnanti sia stato all'estero per scopi professionali indica anche che più del 40% non lo ha fatto, e ciò potrebbe comportare ripercussioni negative per la qualità dell'insegnamento della lingua. Gli insegnanti di scienze e matematica nell'UE sono i meno propensi a sfruttare la mobilità transnazionale per scopi professionali (meno del 20%). L'Islanda rappresenta una chiara eccezione a queste tendenze, con la percentuale più elevata di insegnanti che sfruttano la mobilità transnazionale per scopi professionali e la cui partecipazione ad attività professionali all'estero è notevolmente alta a prescindere dalla materia insegnata.

La mobilità transnazionale ha luogo prevalentemente nel caso di insegnanti che accompagnano studenti in visita all'estero (questa è la motivazione che fornisce il 44,2% degli insegnanti europei per recarsi all'estero), che imparano lingue straniere (39,6%) e che studiano all'estero come parte integrante della propria formazione di insegnanti (37,8%). Solo il 20,4% dichiara di essere stato all'estero per insegnare.

In più della metà dei paesi europei, prevalentemente nell'Europa occidentale e nell'Europa del Nord, esistono anche programmi nazionali, finanziati dalle autorità di livello centrale, a supporto della mobilità transnazionale degli insegnanti. Tuttavia, il programma dell'UE (ora chiamato Erasmus+) è di gran lunga la principale fonte di finanziamento. Quasi un quarto degli "insegnanti in mobilità" è stato all'estero per fini professionali nell'ambito del programma europeo e soltanto un decimo attraverso programmi nazionali o regionali. Oltretutto l'esistenza di un programma nazionale (finanziato dalle autorità di livello centrale) non comporta necessariamente una percentuale superiore di insegnanti in mobilità transnazionale. Per di più, la metà dei paesi con un tasso di mobilità inferiore alla media UE non è dotata di programmi di mobilità nazionale (finanziati da autorità di livello centrale).

Al fine di valutare l'impatto predittivo sulla mobilità transnazionale degli insegnanti, sono stati considerati undici fattori. In tutti i paesi, ad eccezione dell'Islanda, è sei volte più probabile che gli insegnanti di lingue straniere moderne siano stati all'estero per fini professionali.

Anche la partecipazione ad attività di sviluppo professionale nei 12 mesi precedenti l'indagine è stata un fattore predittivo della mobilità transnazionale nella stragrande maggioranza dei paesi, ma in misura minore. Da alcuni dati si evince anche che la mobilità transnazionale incoraggia gli insegnanti a prendere parte allo sviluppo professionale continuo. In 13 paesi è risultato che coloro che hanno svolto la professione di insegnante per più di 10 anni, tendono a partecipare più facilmente a programmi di mobilità transazionale. Infine, lo status di dipendente a tempo indeterminato e il fatto di "essere un uomo" sono risultati fattori predittivi in soli sette paesi.

Attrattività della professione docente

Il bisogno di attrarre più personale adeguatamente qualificato nella professione docente sta diventando una priorità sempre più importante in Europa. Quasi tutti i paesi o le regioni dell'Unione europea dichiarano di avere intrapreso iniziative per prevenire la probabile mancanza e richiesta di personale docente in futuro. Ventidue sistemi d'istruzione europei hanno introdotto una pianificazione dei bisogni di personale docente, mentre 28 si basano sull'analisi generale del mercato del lavoro per avere un'idea delle tendenze in materia di forza lavoro.

Una dozzina di paesi realizza o sta realizzando campagne promozionali per migliorare l'immagine della professione docente e attrarre nuove reclute verso la formazione da docente, e insegnanti che hanno appena conseguito il titolo verso la professione. Nella maggior parte dei casi, tali campagne sono basate su videoclip promozionali trasmessi su canali televisivi nazionali, sull'utilizzo di social media o di siti web che forniscono informazioni pratiche sull'insegnamento e sulla formazione iniziale degli insegnanti.

La soddisfazione professionale degli insegnanti e la percezione che hanno della considerazione che la società riserva alla loro professione sono criteri validi per valutare l'attrattività della professione docente da parte di coloro che la esercitano. In generale, gli insegnanti sono soddisfatti o molto soddisfatti della loro professione, ma ritengono che la società non le dia il giusto valore.

Di norma, la soddisfazione professionale degli insegnanti non viene influenzata da fattori come l'età, il genere o gli anni di servizio. Gli insegnanti che sono soddisfatti del proprio ambiente scolastico sono soddisfatti anche della propria professione, e viceversa. Alcuni fattori interni alla scuola, come i sistemi di valutazione degli insegnanti, la collaborazione tra

insegnanti, e i buoni rapporti docente-alunno sono correlati positivamente con una maggiore soddisfazione professionale. A questo proposito, la convinzione da parte degli insegnanti che la valutazione non sia un compito amministrativo, ma contribuisca in modo utile al proprio sviluppo professionale, e l'esistenza di una leadership scolastica decentrata in cui personale, genitori e studenti hanno tutti voce in capitolo per quanto riguarda l'amministrazione scolastica e ne condividono la responsabilità sono elementi significativi. Comunque, la variabile che influenza maggiormente la soddisfazione professionale è il rapporto docente-alunno e la percezione che gli insegnanti e gli studenti vadano d'accordo. In generale, le condizioni di lavoro (ad eccezione degli stipendi) non sembrano essere collegate direttamente con i vari livelli di soddisfazione professionale. Se, da un lato, livelli salariali minimi più elevati sono correlati positivamente con una maggiore percentuale di insegnanti giovani che esprimono soddisfazione per il proprio lavoro, dall'altro la relazione tra livelli salariali massimi e soddisfazione professionale di insegnanti di età superiore o con più esperienza è irrilevante. Questo potrebbe indicare che stipendi più elevati contribuiscono a mantenere la soddisfazione professionale a livelli pressoché costanti mano a mano che gli insegnanti avanzano con l'età.

Gli insegnanti soddisfatti della propria professione non hanno necessariamente una percezione più positiva della considerazione che la società riserva ad essa. Queste due variabili sono indipendenti. Contrariamente alla loro soddisfazione professionale, le percezioni tra gli insegnanti della considerazione che la società riserva alla loro professione sono influenzate da età e genere, con insegnanti giovani di sesso maschile che trasmettono un'impressione maggiormente positiva rispetto ad altri gruppi. Per quanto riguarda i fattori interni alla scuola, la convinzione che la valutazione sia un processo significativo che porta ad approcci migliori all'insegnamento è la variabile che maggiormente influenza le percezioni di atteggiamenti sociali degli insegnanti nei confronti della propria professione. In alcuni paesi sono state condotte indagini sul valore e sulla valutazione che gli insegnanti percepiscono relativamente alla propria professione da parte della società. Nonostante tali indagini si differenzino per natura e obiettivi, i risultati ottenuti indicano che la società ha una stima maggiore di questa professione rispetto a quanto gli insegnanti pensino, e che viene considerata come una professione che richiede un personale altamente qualificato e con elevate competenze intellettuali. Mentre chiaramente non esiste nessuna relazione tra lo status professionale e le percezioni più positive degli insegnanti e una relazione solo marginale con l'orario di lavoro, gli aumenti salariali sembrano invece significativi a questo proposito.

Anche molti sistemi educativi con un basso 'coefficiente di aumento salariale annuo relativo' sono fra quelli con percentuali inferiori alla media europea di insegnanti convinti che la società attribuisca una grande importanza alla loro professione. Al contrario, quei sistemi d'istruzione in cui questo coefficiente è alto tendono ad avere percentuali di insegnanti superiori alla media europea convinti che la valutazione sociale della propria professione sia alta. Questo potrebbe significare che gli stipendi influiscono sulle percezioni degli insegnanti di tale valutazione se considerati all'interno delle strutture e del meccanismo di progressione di carriera.

INTRODUZIONE

L'attuale contesto socio-economico e tecnologico globale pone l'istruzione al centro della strategia europea per la competitività e lo sviluppo sostenibili. Le scuole, d'altra parte, si trovano ad affrontare sfide senza precedenti. Non solo sono tenute a fornire risultati concreti con budget ridotti, ma devono anche essere moderne e lungimiranti, offrire un curriculum motivante e preparare i giovani studenti per lavori ancora inesistenti. Questa forte pressione sui sistemi educativi incide direttamente sul "fattore scolastico" più importante nell'influenzare i risultati degli studenti, ossia il lavoro degli insegnanti. Tuttavia, la professione docente non è più un mestiere allettante come un tempo. Molti paesi già si trovano in situazioni di carenza di insegnanti qualificati (o sono in procinto di esserlo), mentre l'assunzione di candidati altamente qualificati tenderà a essere influenzata negativamente dalla diminuzione del prestigio della professione. Nel frattempo, è richiesto uno sforzo per aiutare gli insegnanti in servizio e i nuovi assunti a superare nuove sfide sia ampliando che migliorando le proprie competenze. I cambiamenti nella tecnologia, nella società e nei modelli di responsabilità richiedono agli insegnanti di rivedere costantemente tali competenze e di svolgere il proprio compito nel modo più efficace possibile.

Il quadro strategico per l'istruzione e la formazione (ET 2020) approvato dal Consiglio dell'Unione europea guida attualmente l'azione politica in questi ambiti. Esso identifica la qualità dell'istruzione e della formazione come uno dei quattro obiettivi strategici, dichiarando che "esiste una necessità di garantire un insegnamento di alta qualità, di offrire agli insegnanti un'adeguata formazione iniziale e uno sviluppo professionale continuo per insegnanti e formatori, e di rendere l'insegnamento una scelta professionale interessante"¹, facendo sì che l'investimento nelle risorse umane sia un fattore chiave di successo.

Come sottolineato nella Comunicazione della Commissione europea, *Ripensare l'istruzione*

¹ Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ('ET 2020'), OJ C 119, 28.5.2009, p. 4.

ne², queste sfide sono anche opportunità per intraprendere “un rinnovamento delle competenze attraverso la professione” e aiutare le scuole a prepararsi meglio per affrontare il mondo moderno. Tuttavia, sono necessarie misure per rinnovare le procedure di reclutamento e selezione, per non perdere il personale, per migliorare l’efficacia della formazione iniziale e al tempo stesso rafforzare il ruolo della fase di avvio alla professione e del mentoring/tutoraggio e per orientare lo sviluppo professionale verso forme più flessibili, individualizzate e collaborative collegandolo al tempo stesso alle prospettive professionali degli insegnanti e ai piani di sviluppo scolastico.

Nel 2014, il Consiglio dell’Unione europea ha ribadito anche che la formazione degli insegnanti è solo uno degli aspetti del più ampio obiettivo politico di aumentare l’attrattività e la qualità della professione, insieme a politiche adeguate per reclutare e mantenere nella professione gli insegnanti, a un programma di formazione iniziale efficace e a un sostegno per la fase iniziale della carriera. Il Consiglio dell’Unione europea ha inoltre convenuto che i paesi dovrebbero garantire opportunità regolari per gli insegnanti di aggiornare le proprie competenze relative alla materia insegnata e di ricevere sostegno e formazione su modelli d’insegnamento efficaci e innovativi, compresi quelli basati sulle nuove tecnologie³.

Questo rapporto offre un’analisi comparativa su diversi aspetti della professione docente in Europa, al fine di fornire dati relativi alle politiche che potrebbero migliorarla. Questo rapporto quindi unisce dati qualitativi su normative nazionali esistenti (per i quali la fonte è Eurydice) a dati statistici derivanti dall’Indagine internazionale sull’insegnamento e sull’apprendimento promossa dall’OCSE nel 2013 (TALIS) concernenti atteggiamenti, opinioni, percezioni e pratiche degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, e dati statistici derivanti da Eurostat/UOE sulla popolazione docente in Europa. Il valore aggiunto del rapporto risiede nell’analisi complessiva dei dati raccolti da queste diverse fonti e, di conseguenza, mira a comprendere e, ove possibile, a spiegare, gli approcci e gli atteggiamenti degli insegnanti all’interno di contesti nazionali o regionali, utilizzando le normative e le politiche che regolano la professione e le condizioni di lavoro e tenendo conto, allo stesso tempo, del contesto demografico.

2 Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni su Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici, COM/2012/0669 final.

3 Conclusioni del Consiglio del 20 maggio 2014 su un’efficace formazione degli insegnanti, OJ C 183, 14.06.2014, pp. 22-23.

Contenuto e struttura del rapporto

Il presente rapporto esamina diversi aspetti di fondamentale importanza per la qualità dell'insegnamento nelle scuole e, potenzialmente, per il reclutamento di nuovi insegnanti. A tal fine, si concentra sull'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) nei 28 Stati membri dell'Unione europea più Islanda, Liechtenstein, Montenegro, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Norvegia, Serbia e Turchia, coprendo circa un totale di 40 sistemi educativi.

Il rapporto è diviso in cinque capitoli. Nel Capitolo 1, innanzitutto, vengono presentati dati statistici sugli insegnanti in Europa, compresi l'età, il genere e alcuni aspetti delle loro condizioni lavorative come lo status professionale, l'orario di lavoro, gli stipendi e l'età pensionabile. Questo capitolo è seguito da altri quattro capitoli in cui vengono analizzate le risposte degli insegnanti a questionari utilizzati nell'indagine TALIS 2013 ed evidenziati gli aspetti dei sistemi di istruzione in cui essi lavorano e le politiche nazionali che influiscono sulla professione (dati Eurydice). Ove possibile, i capitoli esaminano anche la relazione tra atteggiamenti, pratiche e percezioni da una parte, e politiche e normativa dall'altra.

Nel Capitolo 2 si tratta della formazione iniziale degli insegnanti e del sostegno nella fase iniziale della carriera. Per quanto riguarda il primo aspetto, il capitolo analizza il modo in cui la formazione iniziale è organizzata, compresa la componente relativa alla formazione professionale e al tirocinio presso le istituzioni scolastiche, alla percentuale di insegnanti che hanno completato tale formazione, e a quanto essi si sentano preparati per esercitare la propria professione. Vengono anche considerate le misure per la transizione verso la professione docente (in particolar modo la fase di avvio alla professione – la cosiddetta *induction* - e il mentoring/tutoraggio) e la percentuale di insegnanti che ne hanno beneficiato.

Nel Capitolo 3 viene analizzato lo sviluppo professionale continuo e vengono discussi i bisogni formativi, di tipo quantitativo e qualitativo, espressi dagli insegnanti, oltre al modo e alla misura in cui essi prendono parte alla formazione continua. Viene inoltre analizzato il modo in cui le loro risposte a tale formazione siano in parte condizionate dalla maniera in cui lo sviluppo professionale continuo è inquadrato dalla normativa e quali incentivi e misure a sostegno di tale formazione ne migliorano potenzialmente la loro partecipazione.

Nel Capitolo 4 viene analizzata la mobilità transnazionale degli insegnanti a fini professionali, sia durante la formazione iniziale che quando sono in servizio. Vengono presi in considerazione diversi aspetti della mobilità, come la partecipazione, il modo in cui essa varia a seconda della materia insegnata, le diverse ragioni per recarsi all'estero e i programmi di

finanziamento per la mobilità internazionale.

Infine, nel Capitolo 5 vengono analizzati i fattori che condizionano l'attrattività della professione, come la soddisfazione degli insegnanti e le percezioni di questi ultimi del modo in cui la società considera tale professione. Nel capitolo vengono descritti anche alcuni dei passi intrapresi dai paesi o dai singoli sistemi di istruzione per tenere sotto controllo le carenze di insegnanti e porre rimedio al problema.

Il rapporto è corredato da un'appendice nella quale sono presenti circa 60 tabelle contenenti una gran quantità di materiale statistico, basato prevalentemente sull'analisi secondaria dei dati TALIS 2013. Tale appendice può essere consultata alla pagina web della rete Eurydice al seguente indirizzo:

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies.

Fonti dei dati e metodologia

Il presente rapporto è basato essenzialmente su dati Eurydice, con anno di riferimento 2013/2014, e sull'indagine TALIS condotta nel 2013 e pubblicata l'anno successivo. Inoltre sono stati utilizzati i dati Eurostat/UOE relativi al 2013 ed estratti ad aprile 2015 (nel capitolo 1) per esaminare il contesto demografico della professione docente in Europa a livello ISCED 2.

La portata dei dati TALIS nel presente rapporto è limitata ai 22 paesi/regioni europei che hanno partecipato all'indagine⁴. Nel presente volume, si farà riferimento a tale indagine con il nome di "TALIS 2013" e al rapporto dell'OCSE sull'indagine con il nome di "OCSE (2014)", nella maggior parte dei casi seguiti da una precisa pagina di riferimento.

I dati TALIS sono stati raccolti in conformità con la Classificazione internazionale standard dell'istruzione del 1997 (ISCED 1997), mentre i dati Eurostat/UOE ed Eurydice sono stati raccolti sulla base della classificazione ISCED 2011. Ulteriori informazioni sulle classificazioni ISCED 1997 e 2011 sono contenute nel Glossario del presente rapporto.

Il contenuto di TALIS 2013 è di tipo quantitativo e ha fornito le basi per un'analisi secondaria incentrata sulle principali aree di interesse. TALIS ha cercato di migliorare la comprensione

⁴ Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Spagna, Francia, Croazia, Italia, Cipro, Lettonia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Romania, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Inghilterra), Islanda, Norvegia e Serbia.

delle percezioni, comportamenti e punti di vista degli insegnanti in base a diverse variabili. A tal fine, gli insegnanti e i dirigenti scolastici sono stati intervistati per mezzo di un questionario⁵. Il rapporto OCSE contiene ulteriori informazioni sulla metodologia utilizzata per l'indagine e l'interpretazione dei risultati, in particolar modo per ciò che riguarda i limiti della soggettività, della validità interculturale, della comparabilità tra paesi e della relazione tra "effetti statistici netti" e causalità (OCSE 2014, p. 29). La nota statistica alla fine del presente volume spiega il rapporto tra i calcoli Eurydice e i dati TALIS.

In generale, i dati e gli indicatori Eurydice sono qualitativi. Contengono informazioni su normativa e iniziative politiche delle autorità di livello centrale o delle autorità responsabili dell'istruzione. Le informazioni provenienti dalla rete Eurydice sono state raccolte attraverso un questionario compilato da esperti e/o da rappresentanti nazionali della rete Eurydice. I documenti ufficiali emanati dalle autorità di livello centrale responsabili dell'istruzione rappresentano la principale fonte di informazione.

I dati Eurydice sono limitati alle scuole del settore pubblico, ad eccezione di Belgio, Irlanda e Paesi Bassi. In questi paesi gli istituti privati sovvenzionati dal governo (vedi Glossario) rappresentano una parte significativa delle iscrizioni scolastiche e seguono le stesse regole delle scuole pubbliche. I dati TALIS 2013 utilizzati in questo rapporto comprendono le risposte date da insegnanti di scuole pubbliche, di scuole private sovvenzionate dal governo e di scuole private indipendenti. L'impatto di queste due ultime categorie è marginale, anche se in alcuni paesi, e per specifiche fasce d'età, può risultare più importante e, di conseguenza, influire sulla lettura dell'analisi statistica. Nei casi in cui è stato così, è stato evidenziato.

Si è cercato, ove possibile, di mettere in relazione i dati TALIS 2013 e i dati Eurydice al fine di indagare se e quando le risposte degli insegnanti erano attribuibili a normative e politiche specifiche e di determinare il tipo di reazione osservabile nell'ambito di uno specifico contesto legislativo.

La preparazione e la stesura del rapporto sono state coordinate dall'Unità A7 Erasmus+ Education and Youth Policy Analysis, un'unità dell'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA).

Alla fine del rapporto è presente una sezione "Ringraziamenti" in cui vengono elencati tutti coloro che hanno contribuito alla realizzazione del presente documento.

5 Disponibile all'indirizzo <http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf>

CAPITOLO 1

CONTESTO DEMOGRAFICO E CONDIZIONI DI LAVORO

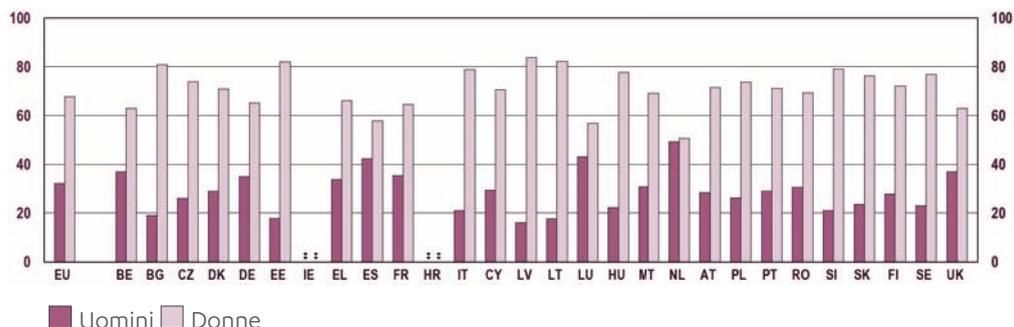
In questo primo capitolo vengono analizzati gli aspetti contestuali della professione docente in Europa per ciò che riguarda gli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2). Dopo una breve analisi sui dati demografici Eurostat/UOE sulla loro età e il loro genere, il capitolo esamina i dati Eurydice relativi ai diversi aspetti delle loro condizioni lavorative. Essendo un capitolo introduttivo, fornisce alcune informazioni di base necessarie per comprendere al meglio il contenuto del resto del rapporto.

1.1. Contesto demografico

1.1.1. Genere

Se consideriamo il livello ISCED 2, in Europa nel complesso, la maggior parte degli insegnanti sono donne e gli uomini rappresentano meno di un terzo del totale, come si osserva nella figura 1.1. Nei singoli paesi, il minore equilibrio tra i generi si registra in Bulgaria, Estonia, Lettonia e Lituania, in cui gli insegnanti uomini sono meno del 20%. Le donne rappresentano infatti la stragrande maggioranza degli insegnanti nella maggior parte dei paesi. Solo nei Paesi Bassi le percentuali di uomini e donne che esercitano tale professione sono pressappoco equivalenti, mentre in Spagna e in Lussemburgo, la differenza in punti percentuali è rispettivamente di 15,5 and 13,6.

Figura 1.1: Percentuale di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) per genere, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base dei dati Eurostat/UE [aprile 2015] (vedi tabella 1.1 nell'Appendice).

Note specifiche per paese

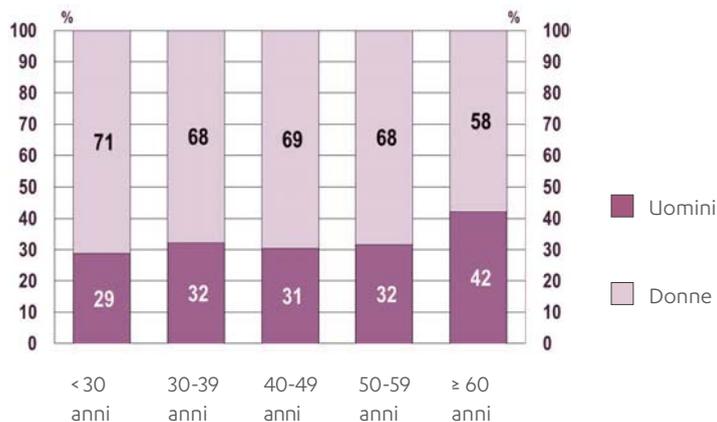
Danimarca e Estonia: i dati comprendono il livello ISCED 1.

Irlanda: non sono disponibili dati separati per il livello ISCED 2.

Ungheria: i dati includono il personale scolastico amministrativo.

Lo squilibrio tra generi nella professione docente è una questione nota a responsabili politici e a ricercatori, e i dati indicano che persisterà se non verranno intraprese azioni per attrarre più uomini verso questa professione. In generale, la bassa percentuale di uomini è comune a tutti i gruppi d'età. Ma lo squilibrio è leggermente più marcato tra gli insegnanti più giovani (vedi figura 1.2). Lo squilibrio è notevolmente minore tra coloro che hanno più di 60 anni, probabilmente a seguito di normative pensionistiche che in alcuni paesi hanno permesso alle donne di andare in pensione prima degli uomini (almeno fino a poco tempo fa – vedi paragrafo 1.2.4). La stessa tendenza è evidente analizzando i singoli paesi (vedi tabella 1.2 nell'Appendice) in cui lo squilibrio di genere è maggiore nei gruppi di età inferiori ai 60 anni, con poche eccezioni tra i paesi nordici e baltici. Persino nei Paesi Bassi, le percentuali simili di uomini e donne insegnanti sono attribuibili prevalentemente al numero superiore di insegnanti uomini di 50 anni o più in servizio, mentre tra gli insegnanti più giovani la tendenza è simile a quella degli altri paesi europei, anche se in modo meno evidente.

Figura 1.2: Percentuale di uomini e donne insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) per gruppo d'età, livello UE, 2013



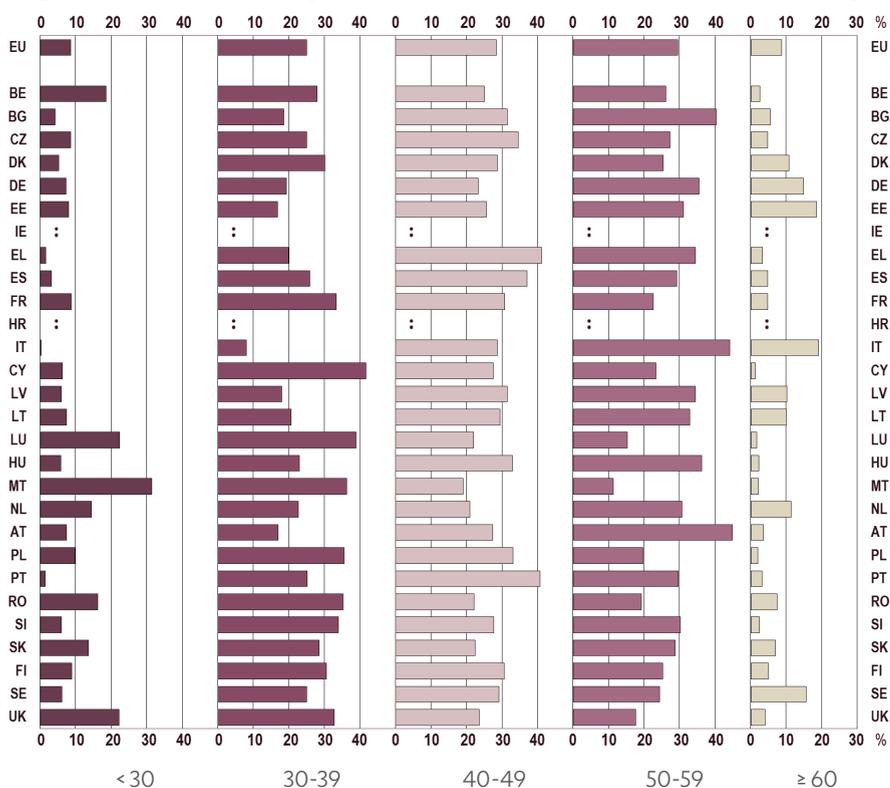
Fonte: Eurydice, sulla base dei dati Eurostat/UOE [aprile 2015] (vedi tabella 1.2 nell'Appendice, che comprende i dati relativi ai singoli paesi).

1.1.2. Età

Oltre allo squilibrio di genere, le attuali politiche relative all'istruzione devono affrontare anche il problema di una popolazione insegnante che sta invecchiando. Il problema non è comune a tutti i sistemi di istruzione. Se consideriamo l'Unione europea nel suo complesso, il 33,6% degli insegnanti ha meno di 40 anni (vedi figura 1.3). Ma in Lussemburgo, Malta, Romania e Regno Unito, più del 50% degli insegnanti ha meno di 40 anni, cosicché questi paesi hanno la popolazione docente più giovane d'Europa. In Bulgaria, Estonia, Grecia, Lettonia e Austria, invece, meno del 25% degli insegnanti ha un'età inferiore ai 40 anni. L'Italia, dove questa percentuale è del 10%, è il paese con gli insegnanti 'più vecchi'.

A livello dell'UE, circa il 40% degli insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore andrà in pensione nei prossimi 15 anni (vedi paragrafo 1.2.4). Tenuto conto dell'evoluzione demografica e dei flussi migratori in ogni paese, i sistemi di istruzione rischiano di dover far fronte al problema di carenza di insegnanti e probabilmente dovranno migliorare l'attrattività della professione per reclutare giovani candidati.

Figura 1.3: Percentuale di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) per gruppo d'età, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di dati Eurostat/UE [aprile 2015] (vedi tabella 1.3 nell'Appendice).

Note specifiche per paese

Danimarca e Estonia: i dati comprendono il livello ISCED 1.

Irlanda: non sono disponibili dati separati per il livello ISCED 2.

Ungheria: i dati comprendono il personale scolastico amministrativo.

1.2. Condizioni di lavoro

Questo paragrafo comprende diversi indicatori importanti per comprendere le condizioni di lavoro degli insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) in Europa. I primi tre esaminano il settore di impiego e lo status professionale di tali insegnanti, mentre gli indicatori successivi analizzano gli orari di lavoro, gli stipendi e l'età pensionabile. Come verrà esaminato ulteriormente nel capitolo 5, questi fattori possono condizionare l'attrattività della professione in alcune circostanze e, parallelamente, la soddisfazione professionale di coloro che la esercitano.

1.2.1. Impiego

Scuole del settore pubblico e privato

La figura 1.4 mostra che in Europa l'istruzione secondaria inferiore fa parte, nella stragrande maggioranza dei casi, del settore pubblico, con la maggior percentuale di insegnanti impiegati nelle scuole pubbliche. In Belgio, in Irlanda e nei Paesi Bassi gli istituti privati sovvenzionati dal governo (vedi Glossario) rappresentano una fetta significativa delle iscrizioni scolastiche e seguono le stesse regole delle scuole pubbliche.

Figura 1.4: Percentuale di insegnanti impiegati nelle scuole del settore pubblico e privato dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), 2013



Fonte: Eurydice, sulla base dei dati Eurostat/UOE [aprile 2015] (vedi tabella 1.4 nell'Appendice).

Nota esplicitiva

Le scuole private comprendono gli istituti privati sovvenzionati dal governo e gli istituti indipendenti (vedi Glossario).

Note specifiche per paese

Belgio e Francia: non sono compresi i dati sulle scuole private indipendenti.

Danimarca e Estonia: i dati includono il livello ISCED 1.

Germania: sono disponibili solo i dati sul numero totale delle scuole private, senza distinzione tra scuole sovvenzionate e scuole private indipendenti.

Irlanda: non sono disponibili dati separati per il livello ISCED 2.

Ungheria: i dati comprendono il personale scolastico amministrativo.

Paesi Bassi: non è stata fatta nessuna distinzione tra scuole pubbliche e scuole private.

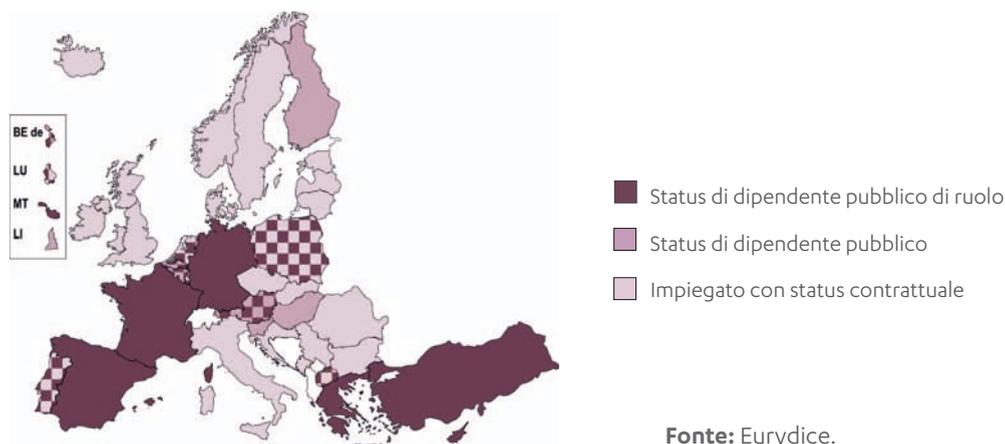
Regno Unito: la percentuale significativa di scuole private sovvenzionate dal governo in Inghilterra (chiamate *academies*) influenza i dati riportati per il Regno Unito nel suo insieme. In Scozia, Galles e Irlanda del Nord la maggior parte degli insegnanti sono impiegati nel settore pubblico.

La coorte di insegnanti intervistati per l'indagine TALIS 2013 rappresenta sia le scuole pubbliche che quelle private (queste ultime, sia sovvenzionate dal governo che indipendenti) con percentuali simili a quelle mostrate nella figura qui sopra (vedi tabella 1.5 nell'Appendice). Un'analisi più dettagliata mostra, tuttavia, che in alcuni paesi il numero di insegnanti impiegati nelle scuole private è particolarmente alto nel gruppo d'età inferiore ai 30 anni (vedi tabella 1.6 nell'Appendice). Questo elemento andrebbe preso in considerazione quando si valutano le misure che influiscono su questo specifico gruppo d'età, in quanto la normativa che disciplina il funzionamento delle scuole private (sovvenzionate dal governo o indipendenti) può variare in alcuni paesi rispetto alla normativa che disciplina le scuole pubbliche.

Status professionale

Lo status professionale degli insegnanti che lavorano nel settore pubblico dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) è di tre tipi: 'status contrattuale', 'status di dipendente pubblico' e 'status di dipendente pubblico di ruolo' (vedi Glossario). La figura 1.5 illustra lo status professionale degli insegnanti pienamente qualificati del settore pubblico. Altri gruppi come gli insegnanti tirocinanti, i supplenti e gli insegnanti nel periodo di prova non vengono mostrati.

Figura 1.5: Status professionale degli insegnanti del settore pubblico nell'istruzione secondaria inferiore generale (ISCED 2), in base alla normativa centrale, 2013/14



Note specifiche per paese

Spagna: gli insegnanti di religione hanno uno status contrattuale.

Austria: alla data di settembre 2015, tutti i nuovi insegnanti assunti avranno lo status di dipendente pubblico.

Nella maggior parte dei paesi, lo status professionale di tutti gli insegnanti (ISCED 2) è lo stesso. In 20 sistemi d'istruzione, gli insegnanti vengono assunti come impiegati con status contrattuale, mentre in sette casi sono dipendenti pubblici di ruolo. In Finlandia, Slovenia, Slovacchia e Liechtenstein, gli insegnanti hanno lo status di dipendenti pubblici. D'altra parte, in Lussemburgo, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo ed ex Repubblica iugoslava di Macedonia, lo status di dipendente pubblico di ruolo e quello contrattuale coesistono. In entrambi i casi, lo status dipende dal tipo di istituto che assume gli insegnanti, o dalla loro posizione nella gerarchia promozionale o scolastica. Il Belgio e l'Austria sono gli unici paesi in cui convivono lo status di dipendente pubblico e quello di dipendente pubblico di ruolo.

Inoltre, in alcuni paesi, le condizioni di impiego e contrattuali possono essere diverse.

In **Belgio**, gli insegnanti che lavorano nelle scuole amministrate da una delle Comunità vengono assunti come dipendenti pubblici, mentre coloro che lavorano in scuole private sovvenzionate dal governo vengono assunti in base alla normativa generale sulle assunzioni, ma hanno comunque status di dipendente pubblico.

Nei **Paesi Bassi**, gli insegnanti del settore pubblico sono dipendenti pubblici, mentre quelli che lavorano nelle scuole private sovvenzionate dal governo firmano un contratto (di diritto privato) con l'ente giuridico che li assume. Ad ogni modo, il personale di entrambi i gruppi beneficia delle stesse condizioni lavorative, in quanto in entrambi i casi è soggetto a contratti collettivi.

In **Austria**, gli insegnanti assunti come dipendenti pubblici dalle autorità federali o provinciali sono vincolati alla normativa relativa ai rapporti contrattuali.

In **Islanda** e in **Serbia** gli insegnanti assunti dalle autorità locali o scolastiche con status contrattuale in base alla legislazione generale sul lavoro sono soggetti a normative centrali su stipendi e condizioni di lavoro.

1.2.2. Orario di lavoro

Oltre all'attività di docenza, gli insegnanti devono svolgere molti altri compiti collegati alla gestione, all'organizzazione e alla pianificazione, alla valutazione degli studenti, ai rapporti con i genitori, gli studenti e gli altri soggetti interessati. Queste varie sfaccettature del loro lavoro non sono sempre rispecchiate (qualsiasi sia il motivo) nei contratti, e si basano prevalentemente su accordi taciti di ciò che ci si aspetta che gli insegnanti portino a termine come parte integrante della loro attività. In questa parte del rapporto si parla degli obblighi contrattuali degli insegnanti a tempo pieno in Europa in termini di ore di insegnamento, disponibilità a scuola e orario lavorativo totale. La figura 1.6 mostra come queste tre componenti del carico di lavoro non siano sempre regolate a livello centrale. Le ore di insegnamento vengono specificate contrattualmente in 35 sistemi di istruzione. La maggior parte dei paesi norma a livello centrale anche l'orario di lavoro totale degli insegnanti, che in media è di 39 ore settimanali. In 18 sistemi educativi, vengono specificate sul contratto anche le ore

di disponibilità obbligatoria a scuola in aggiunta o al posto delle altre due componenti. In nove sistemi di istruzione si fa riferimento a tutte e tre le componenti, mentre nel resto dei casi vengono citate in combinazioni diverse.

Figura 1.6: Componenti nella definizione ufficiale dell'orario di lavoro degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore generale (ISCED 2), in base alla normativa centrale, 2013/14



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

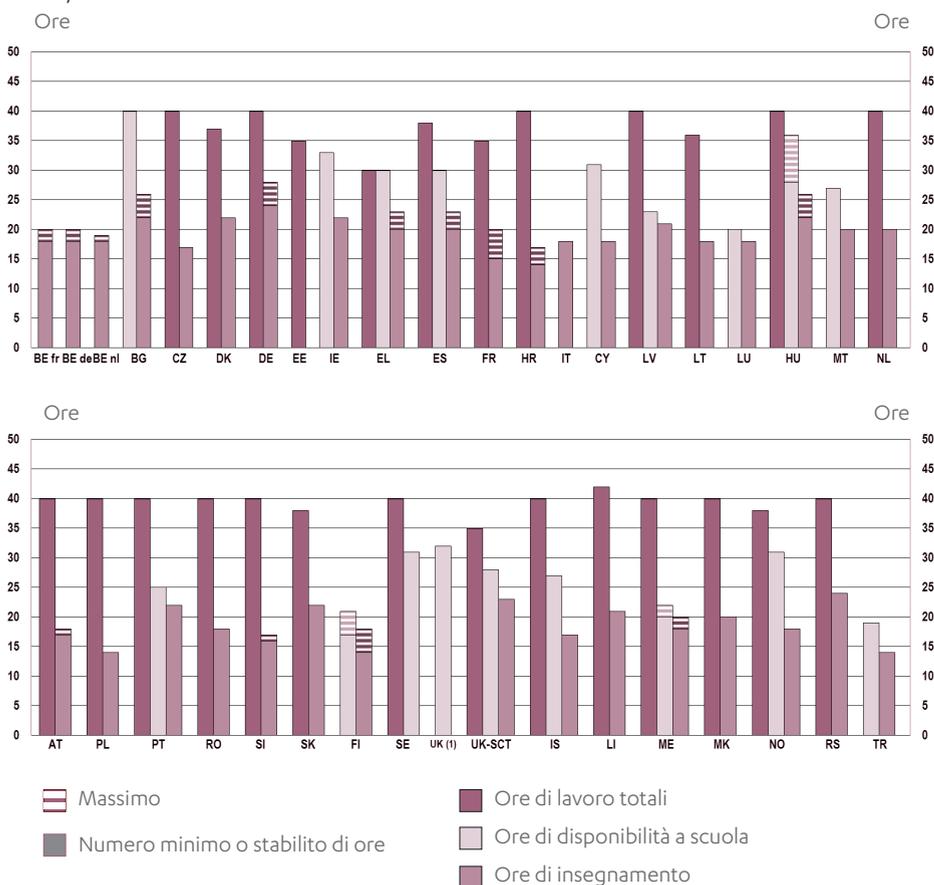
Per informazioni più dettagliate sulle differenze tra i vari paesi, la figura 1.7 mostra i requisiti contrattuali per paesi e il carico di lavoro espresso in ore settimanali.

Il carico di lavoro settimanale massimo e minimo illustrato nella figura 1.7 rispecchia le differenze all'interno del paese in questione. In Belgio, ogni scuola può stabilire i propri requisiti per l'attività di insegnamento rispettando i limiti minimi e massimi stabiliti a livello centrale. In Bulgaria, Croazia, Slovenia, Finlandia e Montenegro, le ore di disponibilità a scuola e quelle di docenza variano in base alla materia insegnata. In Austria, le ore di insegnamento dipendono dal tipo di scuola (*Hauptschulen*, *Neue Mittelschulen*, o *Allgemeinbildenden Höheren Schulen*). Le ore di insegnamento indicate per la Germania dipendono dal *Land* e dal tipo di scuola. In Ungheria, le ore di insegnamento e di disponibilità a scuola dipendono dalla lunghezza delle lezioni e dalla posizione ricoperta. In Francia, le ore di insegnamento dipendono dalla materia insegnata e dallo status dell'insegnante. In Grecia, i requisiti dell'insegnamento variano in base agli anni di esperienza di insegnamento. Infine, mentre l'ammontare minimo di ore di insegnamento in Spagna viene regolato a livello centrale, l'ammontare massimo viene deciso da ogni Comunità autonoma.

Nella maggior parte dei paesi, nei contratti di lavoro degli insegnanti viene specificato il numero di ore di insegnamento richieste. Il totale settimanale cambia considerevolmente da paese a paese, variando da un minimo di 14 ore in Croazia, Polonia, Finlandia e Turchia, a un

massimo di 28 ore in Germania. In media, le ore di insegnamento rappresentano il 44% dell'orario lavorativo totale di un insegnante, con uno scostamento significativo del 77% in Grecia, del 64% in Regno Unito (Scozia) e del 60% in Serbia. Solo in cinque sistemi di istruzione – Estonia, Svezia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) – non viene specificato contrattualmente il numero di ore di insegnamento, mentre in due paesi (Belgio e Italia) vengono regolamentate solo le ore di insegnamento. In Estonia, l'approccio basato sulle ore di lavoro è stato abbandonato e sostituito da un requisito di ore lavorative totali a settembre 2013.

Figura 1.7: Definizioni ufficiali del carico di lavoro settimanale (espresso in ore) degli insegnanti a tempo pieno dell'istruzione secondaria inferiore generale (ISCED 2), in base alla normativa centrale, 2013/14



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
A	min.					40	37	40	35		30	38	35	40			40	36		40
	max.					40	37	40	35		30	38	35	40			40	36		40
B	min.				40					33	30	30				31	23		20	28
	max.				40					33	30	30				31	23		20	36
C	min.	18	18	18	22	17	22	24		22	20	20	15	14	18	18	21	18	18	22
	max.	20	20	19	26	17	22	28		22	23	23	20	17	18	18	21	18	18	26

		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
A	min.		40	40	40	40	40	40	38		40		35	40	42	40	40	38	40	
	max.		40	40	40	40	40	40	38		40		35	40	42	40	40	38	40	
B	min.	27				25				17	31	32	28	27		20		31		19
	max.	27				25				21	31	32	28	27		22		31		19
C	min.	20	20	17	14	22	18	16	22	14			23	17	21	18	20	18	24	14
	max.	20	20	18	14	22	18	17	22	18			23	17	21	20	20	18	24	14

Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

A Ore lavorative totali B Ore di disponibilità a scuola C Ore di insegnamento

Nota esplicativa

La figura mostra la situazione degli insegnanti impiegati a tempo pieno che non devono svolgere ulteriori compiti (es: compiti amministrativi). I requisiti di orario ridotto per gli insegnanti che non sono ancora qualificati o che si sono appena qualificati non sono mostrati. Nel caso di paesi in cui gli obblighi degli insegnanti sono determinati su base annuale, è stato calcolato un numero medio di ore settimanali. Quando i requisiti di insegnamento vengono espressi in termini di lezioni, le ore settimanali sono ottenute moltiplicando il numero di lezioni settimanali per il numero di minuti che esse durano, e dividendo il risultato per 60. Le cifre sono state arrotondate alla cifra intera più vicina.

Note specifiche per paese

Italia: i contratti degli insegnanti indicano che 80 ore all'anno di disponibilità a scuola sono previste per attività collegiali e incontri con il personale e i docenti.

Malta: da settembre 2014, le ore massime di docenza sono 17 ore e 20 minuti e comprendono 26 lezioni della durata di 40 minuti ciascuna.

Paesi Bassi: il numero di ore di insegnamento viene stabilito dalle parti sociali nei contratti collettivi per gli insegnanti e sono espressi in termini di ore di insegnamento annuali (per un massimo di 750 ore all'anno).

Austria: tutti gli insegnanti che si qualificano dopo il mese di settembre 2020 avranno incarichi di insegnamento che ammontano a 20 ore settimanali. Gli insegnanti che si qualificano tra settembre 2015 e settembre 2020 potranno scegliere tra le normative esistenti e quelle nuove.

Polonia: agli insegnanti viene richiesto di essere disponibili a scuola per due ore in aggiunta alle ore di insegnamento. La normativa non specifica un numero totale di ore di disponibilità a scuola.

Slovenia: i presidi possono aumentare il numero di ore di insegnamento degli insegnanti fino a 5 ore a settimana, o ridurlo di 3 ore a settimana.

L'assenza di requisiti regolati a livello centrale relativi all'ammontare minimo delle ore di insegnamento conferisce alle scuole una maggiore libertà di organizzare l'orario di lavoro dei propri insegnanti. Questo potrebbe (almeno teoricamente) portare maggiori variazioni nei requisiti di ore di insegnamento all'interno di un determinato paese, o trasformare un ammontare totale medio di ore di insegnamento settimanali in una norma regionale o locale.

Per quanto riguarda il numero totale di ore di lavoro e il numero di ore di disponibilità a scuola rispettivamente, sono possibili tre scenari. La normativa di un paese può specificare a) i requisiti appartenenti a entrambi (come nel caso di 10 sistemi di istruzione); b) i requisiti applicabili all'uno o all'altro (come nel caso della maggior parte dei paesi); o c) nessun requisito né per l'uno né per l'altro (come in Belgio e in Italia). Tra quei paesi che regolano sia le ore lavorative totali che la disponibilità obbligatoria a scuola, lo scarto tra le due variabili (espresso in ore) varia notevolmente. Nel caso in cui lo scarto sia sostanziale, o quando non esista una normativa sulle ore di disponibilità a scuola (come nel caso di 20 sistemi educativi), gli insegnanti riescono a svolgere più facilmente le attività accessorie all'insegnamento dove e quando desiderano (per esempio, la sera a casa). D'altra parte, grosse differenze tra le ore di insegnamento e le ore di disponibilità a scuola (come nel caso della Bulgaria, in cui la differenza è di 18 ore) implicano che gli insegnanti trascorrono lunghi periodi svolgendo compiti diversi dall'insegnamento negli edifici scolastici.

La Grecia è l'unico paese in cui il numero totale di ore di lavoro previste per gli insegnanti sono le stesse che essi dovrebbero trascorrere a scuola. Questo sembra significare che le attività diverse dall'insegnamento vengono svolte all'interno della scuola. In quei paesi in cui non esistono normative sull'orario di lavoro totale, agli insegnanti viene richiesto di essere disponibili a scuola per un monte orario minimo e/o di insegnare un numero prestabilito di ore, per percepire uno stipendio corrispondente a un tempo pieno. Per esempio, in Bulgaria le ore di lavoro totali degli insegnanti non sono regolamentate, ma viene loro richiesto di essere disponibili a scuola per 40 ore a settimana, più di ogni altro paese europeo.

1.2.3. Stipendi

Gli stipendi degli insegnanti sono stati oggetto di vivaci dibattiti a livello nazionale nell'ambito dell'attuale crisi finanziaria. I responsabili politici sono sotto pressione per ridurre la spesa pubblica, in particolar modo per ciò che concerne il settore pubblico, e questo comporta notevoli differenze negli stipendi degli insegnanti da un paese all'altro. Ad ottobre

2014, Eurydice ha pubblicato un rapporto sugli stipendi e sulle indennità corrisposti a insegnanti e capi di istituto in Europa ai livelli ISCED 0, 1, 2 e 3 (Commissione europea/EACEA/ Eurydice, 2014b).⁶ Oltre ai principali dati nazionali, il rapporto offriva un'analisi comparativa degli stipendi in diversi paesi, citando a questo scopo i rapporti tra gli stipendi annuali previsti da contratto e il prodotto interno lordo (PIL) pro capite. Tali rapporti sono mostrati nella figura 1.8. I valori minimi e massimi illustrati nella figura rappresentano il limite massimo e minimo della tabella retributiva degli insegnanti sulla base della durata di servizio.

Figura 1.8: Stipendio annuale lordo massimo e minimo da contratto per insegnanti pienamente qualificati a tempo pieno dell'istruzione secondaria inferiore generale (ISCED 2), in percentuale del PIL pro capite, 2013/14

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES (a)	ES (b)	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
ISCED 2	Min	87,9	88,7	89,3	:	62,6	94,0	140,2	67,1	78,1	75,3	139,4	148,8	87,6	85,2	97,1	125,7	39,7	32,3	95,7	63,2	107,4
	Max	151,5	147,4	154,8	:	77,4	116,1	184,7	77,3	166,7	142,3	196,8	206,2	152,3	139,3	145,4	305,8	:	59,4	166,4	131,5	141,2
		NL	AT (a)	AT (b)	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- NIR	UK- SCT	IS	LI (a)	LI (b)	ME	MK	NO (a)	NO (b)	TR
ISCED 2	Min	95,3	80,5	88,6	60,8	135,8	47,1	98,3	50,6	96,2	67,0	84,3	84,3	100,4	79,6	70,4	65,1	178,7	:	63,7	66,6	144,8
	Max	196,3	154,1	185,8	102,6	260,5	125,1	158,1	68,5	125,1	93,4	143,5	143,5	133,6	99,4	114,3	105,6	283,7	:	-	-	169,1

Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS

Nota esplicitiva

Lo **stipendio annuale lordo da contratto** è la somma pagata dal datore di lavoro in un anno, compresa la tredicesima e le ferie retribuite (se del caso) ma escludendo la previdenza sociale e i contributi pensionistici. Tale stipendio non include altre indennità o benefici finanziari (collegati, ad esempio, a ulteriori qualifiche, merito, straordinari, responsabilità aggiuntive, posizione geografica, obbligo di insegnare in circostanze difficili, alloggio, salute o spese di viaggio per gli spostamenti).

Al fine di confrontare la spesa pubblica relativa alla remunerazione degli insegnanti nei diversi paesi, uno degli indicatori più comunemente utilizzati è il rapporto tra lo stipendio minimo o massimo previsto da contratto e il prodotto interno lordo (PIL) pro capite, che indica il tenore di vita in un paese. Tale rapporto può essere presentato sia in percentuale (rapporto tra stipendio e PIL pro capite) che in termini assoluti. Nella figura 1.8 i dati sono rappresentati utilizzando la prima opzione. La seconda opzione, utilizzata in alcune parti del rapporto *Teachers and School Heads Salaries and Allowances in Europe* (Commissione europea/EACEA/ Eurydice, 2014b), aiuta a identificare chiaramente gli ordini di grandezza delle due variabili, che con il primo metodo non sono evidenti.

Quando si calcola il rapporto tra gli stipendi degli insegnanti e il PIL pro capite, è necessario considerare che un cambiamento positivo di questo indicatore non implica necessariamente che il potere d'acquisto degli

6 Al momento della stampa del presente volume, la rete Eurydice ha pubblicato l'aggiornamento annuale del rapporto sugli stipendi degli insegnanti e dei capi di istituto in Europa: *Teachers and School Heads Salaries and Allowances in Europe 2015/2016* (Commissione europea/EACEA/ Eurydice, 2016) (cfr. eurydice.indire.it/pubblicazioni/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-in-europe-201516/, Ndr).

insegnanti aumenti. È il caso di paesi in cui il PIL pro capite è diminuito a causa della crisi economica e finanziaria, con stipendi previsti da contratto che sono rimasti invariati o sono stati ridotti in maniera inferiore rispetto al PIL pro capite.

L'anno solare di riferimento per il PIL pro capite è il 2013. Fonte: Eurostat [dati relativi a maggio 2014: nama_gdp_c]. Il periodo di riferimento per gli stipendi è l'anno accademico 2013/14 o l'anno solare 2014. Tassi di cambio, fonte: Eurostat (dati relativi a maggio 2014: ert_bil_eur_m).

Note specifiche per paese

Belgio: il criterio utilizzato è il PIL pro capite nazionale (e non quello singolo di ogni comunità).

Repubblica ceca: gli stipendi previsti da contratto sono basati sulle scale salariali 11 e 12.

Danimarca: è compresa la pensione basata sul reddito.

Irlanda: ci sono tre diverse scale di remunerazione per gli insegnanti, a seconda della data della loro prima nomina. I dati riflettono la remunerazione degli insegnanti nominati tra il 1° gennaio 2011 e il 1° febbraio 2012.

Spagna: la somma totale corrisponde agli stipendi medi del settore dell'istruzione pubblica, calcolati come media ponderata degli stipendi delle singole Comunità autonome. (a) Insegnanti che non hanno uno status di *Catedráticos*; (b) Insegnanti che hanno status di *Catedráticos*.

Francia: gli stipendi minimi e massimi si riferiscono allo stipendio previsto da contratto di un *Professeur certifié* e comprendono un bonus per il tutoraggio e per le ore di insegnamento extra.

Cipro: dal 2013, a causa della crisi finanziaria, sono state introdotte restrizioni e riduzioni agli stipendi degli insegnanti. Di conseguenza, lo stipendio lordo massimo e minimo annuale di insegnanti a tempo pieno del livello ISCED 2, in percentuale del PIL pro capite, ora è rispettivamente del 113,6 % e 276,41%.

Lettonia: non ci sono normative che regolamentino lo stipendio massimo.

Paesi Bassi: le scuole sono libere di decidere da che scala retributiva far partire i propri docenti.

Austria: (a) Insegnanti della *Hauptschule* e *Neue Mittelschule*; (b) Insegnanti della *Allgemeinbildende Höhere Schule*.

Polonia: gli stipendi lordi massimi e minimi annuali previsti da contratto indicati corrispondono a quelli per gli insegnanti con le qualifiche di base minime. Comunque, circa il 90% degli insegnanti ha qualifiche di livello superiore e riceve una remunerazione maggiore.

Liechtenstein: lo stipendio lordo annuale massimo corrisponde allo stipendio minimo con l'aggiunta degli scatti d'anzianità, in quanto i contratti non definiscono uno stipendio massimo da contratto. (a) Insegnanti del *Gymnasium*; (b) Insegnanti dell'*Oberschule/Realschule*.

Norvegia: (a) Insegnanti con 4 anni di formazione iniziale; (b) Insegnanti con 5 anni di formazione iniziale. Stipendio massimo non applicabile.

Come mostrato nella figura 1.8, per ciò che concerne il rapporto relativo al PIL, lo stipendio minimo annuale da contratto si aggira attorno all'88% e quello massimo al 305% del PIL pro capite. Nella maggior parte dei sistemi educativi (30), lo stipendio minimo è inferiore al PIL pro capite, e in sette di essi lo stipendio massimo è inferiore al PIL pro capite del paese. Lituania, Lettonia e Romania sono i tre paesi con il più basso rapporto tra stipendio minimo e PIL, inferiore al 50% in ogni caso. I paesi in cui si ha il maggior rapporto tra stipendio minimo e PIL sono il Montenegro (179%), la Spagna (139% per gli insegnanti *Catedráticos*), la Turchia (145%), e la Germania (140%), anche se nel caso di quest'ultima, il rapporto non è applicabile a tutti i *Länder*. Per quanto riguarda i livelli di stipendio massimo, la Lituania e la Slovacchia mostrano i più bassi rapporti con il PIL, inferiori al 70%. I paesi con i maggiori rapporti sono Cipro, Portogallo e Montenegro, tutti superiori al 250%. I sistemi d'istruzione

con gli aumenti di stipendio più bassi sono l'Estonia (10 punti percentuali) e la Repubblica ceca (15 punti percentuali). I paesi in cui la differenza tra stipendi annuali massimi e stipendi minimi è maggiore sono Cipro (180 punti percentuali), il Portogallo (125 punti percentuali), e il Montenegro (105 punti percentuali). Ulteriori informazioni sulla durata del servizio richiesta per percepire lo stipendio massimo sono disponibili nel capitolo 5.

1.2.4. Età pensionabile

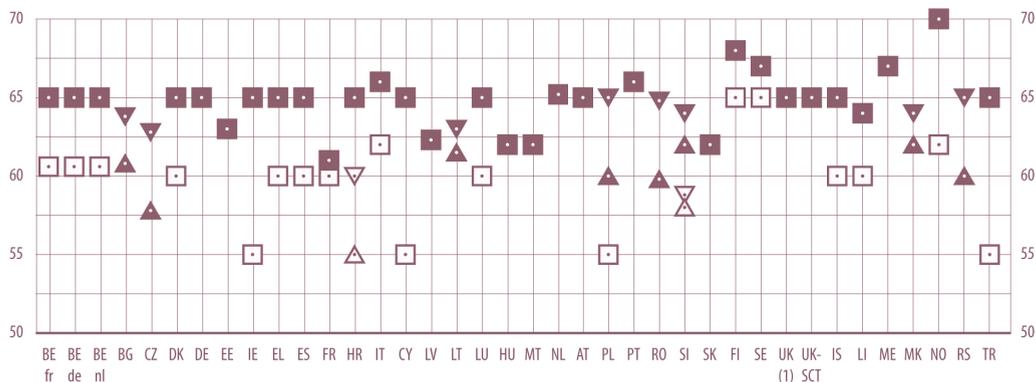
Nella maggior parte dei sistemi educativi europei, gli insegnanti che lavorano al livello ISCED 2 possono andare in pensione ufficialmente all'età di 65 anni (vedi figura 1.9). In Danimarca, Estonia, Grecia, Spagna, Lettonia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Slovacchia, Finlandia, Svezia e Regno Unito, gli insegnanti possono continuare a lavorare oltre questo limite d'età. Tra i 12 paesi in cui l'età pensionabile ufficiale è inferiore sia per gli uomini che per le donne, la Francia è quello che ha l'età più bassa (61) per entrambi i sessi. Al contrario, la Norvegia è quello con l'età più alta (70) per entrambi i sessi.

In quasi la metà dei paesi e delle regioni analizzati, gli insegnanti possono andare in pensione ricevendo il sussidio completo prima di raggiungere l'età pensionabile ufficiale, a patto che abbiano completato il numero richiesto di anni di servizio. In generale, l'età minima alla quale è possibile andare in pensione è attorno ai 60 anni mentre le differenze tra le età pensionabili minime e massime ufficiali oscillano da un anno in Francia, fino a 10 in Irlanda, Croazia (nel caso delle donne), Cipro, Polonia (nel caso degli uomini) e Turchia.

C'è stata una tendenza generale nell'aumentare sia il numero minimo di anni di servizio che l'età pensionabile minima (o entrambi), o nell'abolire quest'ultima, in modo tale che l'età pensionabile minima sia solo un valore indicativo. Inoltre, in 15 sistemi di istruzione (Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Spagna, Francia, Italia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Slovenia e Serbia) l'età pensionabile ufficiale sta aumentando negli ultimi anni.

Come risulta evidente dalla figura 1.9, i criteri per stabilire l'età pensionabile sono gli stessi nella maggior parte dei paesi, anche se in alcuni casi variano, in particolar modo in Europa Centrale e dell'Est. Allo stato attuale, le donne che svolgono la professione docente in questi paesi possono andare in pensione prima degli uomini, con differenze d'età che oscillano tra un anno e mezzo e cinque anni. Ma nel complesso c'è anche una tendenza a ridurre tali differenze o ad abolirle.

Figura 1.9: Età pensionabile degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore generale (ISCED 2), in base alla normativa centrale, 2013/14



	Donne	Uomini	Entrambi
Età pensionabile minima (con pieno diritto al trattamento pensionistico completo soggetto al completamento del numero di anni di servizio richiesti)	△	▽	□
Età pensionabile ufficiale	▲	▼	■

Numero di anni di servizio richiesti per avere pieno diritto al trattamento pensionistico completo all'età pensionabile minima

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR
34a 10m	34a 10m	34a 10m	(-)	30a	(-)	40a	(-)	35a	37a	35a	40a 4m	30a (donne), 35a (uomini)
IT		CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO
41a 6m (donne) 42a 6m (uomini)		33a 3m	15a	30a	35a	40a (donne)	35a	(-)	40a	30a	36a	14a 4m
SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
38a 8m	15a	(-)	(-)	(-)	(-)	35a	25a	15a	(-)	30a	35a(donne), 40a (uomini)	33a 3m

a = anno/i m = mese/i

Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota esplicativa

L'**età pensionabile ufficiale** stabilisce il limite al quale gli insegnanti smettono di lavorare. In alcuni paesi e in circostanze speciali, essi possono continuare a lavorare oltre questo limite d'età.

L'**età pensionabile minima** che dà pieno diritto alla pensione offre agli insegnanti la possibilità di andare in pensione prima che si raggiunga l'età pensionabile ufficiale. Il pieno diritto al trattamento pensionistico completo è soggetto al completamento degli anni di servizio richiesti.

Il **numero minimo di anni di servizio** indica il numero minimo di anni che gli insegnanti sono tenuti a lavorare prima di avere diritto al trattamento pensionistico completo, oltre ad aver raggiunto l'età minima

pensionabile.

L'età minima pensionabile viene indicata solo nel caso in cui sia diversa dall'età pensionabile ufficiale.

Note specifiche per paese

Belgio: l'età pensionabile minima sarà aumentata gradualmente fino ai 62 anni nel 2016. Anche il numero minimo di anni di servizio sarà aumentato, e raggiungerà i 38 anni e 6 mesi nel 2018. L'età pensionabile mostrata nella figura 1.9 si applica solo agli insegnanti con contratto a tempo indeterminato.

Repubblica ceca: le età indicate nella figura 1.9 sono relative all'anno 2014. L'età pensionabile ufficiale varia a seconda dell'anno di nascita e aumenta gradualmente ogni anno di due mesi per gli uomini e quattro per le donne. Nel 2014, l'età pensionabile ufficiale per le donne variava da 57 anni e 8 mesi a 61 anni e 8 mesi. L'età pensionabile ufficiale per le donne dipende dal numero di figli che hanno avuto. Il numero minimo di anni di servizio è stato aumentato gradualmente ogni anno. Entro il 2019, il numero minimo di anni di servizio necessari per avere diritto al trattamento pensionistico completo sarà stabilito definitivamente a 35 anni.

Danimarca: l'età pensionabile ufficiale dipende dalla data di nascita. Per i soggetti nati dopo il 31 dicembre 1962, l'età pensionabile ufficiale sarà stabilita dal Ministro per l'infanzia, l'uguaglianza di genere, l'integrazione e gli affari sociali e verrà calcolata sulla base dell'aspettativa di vita fornita dai registri dell'Istituto statistico danese.

Germania: l'età pensionabile ufficiale è stata aumentata regolarmente dal 2012.

Estonia: le donne nate tra il 1944 e il 1952 hanno avuto diritto alla pensione prima di aver raggiunto i 63 anni (nel periodo a cavallo tra i 58 anni e 6 mesi, e i 62 anni e 6 mesi).

Irlanda: il numero minimo di anni di servizio può risultare inferiore a 35 nel caso in cui sia stata considerata la durata del corso di formazione dell'insegnante prima dell'accesso alla professione.

Grecia: un insegnante può lavorare oltre l'età pensionabile ufficiale di 65 anni ma non oltre i 67 anni.

Spagna: gli insegnanti possono lavorare volontariamente fino ai 70 anni. I nuovi requisiti ufficiali per l'età pensionabile verranno progressivamente aumentati nel corso di un periodo di 15 anni fino a raggiungere l'età di 67 anni nel 2027. Tra il 2013 e il 2027, il numero minimo di anni di servizio sarà aumentato da 35 a 38 anni e 6 mesi. L'età pensionabile minima e il numero minimo di anni specificati nella figura 1.9 si applicano solo agli insegnanti che sono diventati impiegati statali prima del 1° gennaio 2011, e che appartengono a un sistema speciale di previdenza sociale per impiegati statali (classi passive).

Francia: l'età pensionabile ufficiale dipende dalla data di nascita. È stata aumentata progressivamente dalla riforma di novembre 2010, e di conseguenza nessun insegnante nato dopo il 1° gennaio 1955 potrà andare in pensione fino all'età di 62 anni.

Italia: il numero di anni specificato nella figura 1.9 si riferisce al numero di anni di versamento dei contributi al regime pensionistico nazionale, che può essere superiore al numero di anni di servizio.

Lettonia: l'aumento annuo regolare di tre mesi dell'età pensionabile ufficiale che è in corso dal 2014 proseguirà fino al raggiungimento dei 65 anni nel 2025.

Lituania: entro il 2026, l'età pensionabile ufficiale sarà di 65 anni per gli uomini e per le donne.

Lussemburgo: gli insegnanti possono lavorare oltre all'età pensionabile ufficiale di 65 anni, ma non oltre il raggiungimento dei 68 anni.

Ungheria: l'età pensionabile ufficiale è stata aumentata gradualmente da 62 a 65 anni. Dal 2011, le donne che hanno completato 40 anni di servizio possono andare in pensione a prescindere dall'età.

Malta: l'età pensionabile ufficiale sta aumentando gradualmente fino al raggiungimento dei 65 anni sia per gli uomini che per le donne nel 2027.

Paesi Bassi: l'età pensionabile ufficiale sta aumentando fino al raggiungimento dei 66 anni nel 2018 e dei 67 anni nel 2021.

Polonia: dal 2015, si sta aumentando l'età pensionabile ogni due anni. Il numero di anni di servizio richiesti per il diritto al trattamento pensionistico completo è di 30, 20 dei quali devono essere stati svolti come insegnante. L'età pensionabile ufficiale sta aumentando fino al raggiungimento dei 67 anni per gli uomini e per le donne, rispettivamente nel 2020 e nel 2040.

Slovenia: l'età pensionabile ufficiale sta aumentando gradualmente fino al raggiungimento dei 65 anni, mentre l'età pensionabile minima sta aumentando a 60 anni e il numero minimo di anni di servizio a 40.

Finlandia: l'età pensionabile ufficiale è di 63 anni, ma andare in pensione a questa età non comporta il diritto alla pensione completa. Per coloro che sono nati dopo il 1959, questo diritto si ottiene al raggiungimento dei 65 anni. Per coloro che sono nati prima del 1959, l'età pensionabile che dà diritto a pieni diritti pensionistici dipende dagli anni di servizio pubblico.

Svezia: l'età pensionabile è flessibile e varia dai 61 ai 67 anni. Andare in pensione a 61 anni è un diritto universale ma non garantisce il diritto a un trattamento pensionistico completo. Tutti gli insegnanti che vanno in pensione a 65 anni hanno diritto a un trattamento pensionistico completo, ma coloro che lavorano fino ai 67 anni hanno diritto a una pensione ancora più alta.

Regno Unito: l'età pensionabile normale per coloro che hanno intrapreso la professione prima del 1° gennaio 2007 (1° aprile 2007 in Scozia) è di 60 anni, mentre è di 65 anni per coloro che hanno iniziato a svolgere la professione dopo tale data.

Serbia: l'età pensionabile ufficiale per le donne sta aumentando gradualmente fino al raggiungimento dei 65 anni nel 2032.

CAPITOLO 2

FORMAZIONE INIZIALE E TRANSIZIONE VERSO LA PROFESSIONE DOCENTE

Nella sua Comunicazione, *Ripensare l’Istruzione*⁷, la Commissione europea sottolinea l’importanza della formazione iniziale del docente, ed invita i paesi a rivedere la sua efficacia e qualità ai fini dell’insegnamento e a promuovere la fase di avvio (*induction*) alla professione docente. Dato che “i neo docenti spesso abbandonano la professione prematuramente, e [che] ciò può avere ripercussioni negative negli individui in questione e nei sistemi nel loro insieme”, il Consiglio dell’Unione europea considera la formazione degli insegnanti come un elemento fondante dell’obiettivo politico più ampio di aumentare l’attrattività e la qualità della professione, il che, fra le altre cose, richiede adeguate politiche di selezione, reclutamento e fidelizzazione alla professione, un’efficace formazione iniziale e un sostegno nella fase iniziale della carriera⁸. La qualità della formazione iniziale degli insegnanti è fondamentale per lo sviluppo dell’eccellenza nell’insegnamento. Idealmente, essa dovrebbe fornire un approccio equilibrato e coerente alle conoscenze teoriche delle materie scolastiche di interesse, sviluppare capacità di tenere una lezione e offrire occasioni per fare esperienza di insegnamento sul campo. Coloro che abbiano completato la formazione iniziale dovrebbero essere in grado di mettere in pratica ciò che hanno appreso e di mettere costantemente in discussione il modo in cui insegnano.

Questo capitolo consiste in due parti principali: la prima è incentrata su alcune caratteristiche della formazione iniziale per l’istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) e la seconda si sofferma sui programmi strutturati di avvio alla professione per docenti neo-assunti nell’istruzione secondaria inferiore.

7 Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni del 20 novembre 2012, su *Ripensare l’Istruzione: Investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, COM/2012/0669 finale.

8 Conclusioni del Consiglio del 20 maggio 2014 sull’efficace formazione degli insegnanti, OJ C 183, 14.06.2014, p. 22.

La prima parte analizza la normativa riguardante il livello di qualifica fornito dalla formazione iniziale, la sua durata minima, il tempo che essa dedica alla formazione professionale, compresi i tirocini presso gli istituti scolastici. Questa parte mostra inoltre la distribuzione degli insegnanti in funzione del livello d'istruzione più alto da loro raggiunto. Prosegue esaminando la percentuale di insegnanti che hanno completato la formazione iniziale e valuta se essa abbia incluso le tre componenti chiave, ovvero la conoscenza accademica della propria materia, gli approcci metodologici e la possibilità di acquisire un'effettiva esperienza in classe. Esamina in quale misura gli insegnanti si sentano preparati alla professione in seguito al completamento (o meno) della formazione iniziale, e quanto questa li abbia (o meno) formati rispettivamente alle tre componenti menzionate.

La seconda parte si focalizza sulla transizione verso la professione docente. Essa esamina l'esistenza di normative centrali nell'ambito dei programmi strutturati di avvio alla professione per docenti neo-assunti in ruolo⁹, la loro partecipazione a tali programmi, i principali fattori che influenzano la loro partecipazione e i tipi di attività. Vengono inoltre fornite informazioni sul mentoring/tutoraggio, sia per quanto riguarda coloro che ne hanno usufruito (normativa, partecipazione, e fattori predittivi associati al mentoring/tutoraggio), sia per quanto riguarda gli insegnanti che fungono da mentore/tutor (fattori predittivi relativi alla nomina di mentore/tutor, preparazione e formazione di questi ultimi)¹⁰.

2.1. Formazione iniziale

2.1.1. Organizzazione e livelli di qualifica

Normativa

La figura 2.1 mostra i requisiti minimi previsti dalla normativa centrale riguardanti la formazione iniziale per i futuri insegnanti del settore pubblico. La laurea di secondo livello (ISCED 7) è il livello minimo di formazione iniziale richiesto per lavorare nell'istruzione secondaria inferiore in 17 Paesi, quali Repubblica ceca, Germania, Estonia, Spagna, Francia,

9 Ulteriori informazioni sui programmi di avvio alla professione, inclusi quelli per insegnanti esperti presso nuove scuole, sono contenute in OCSE (2014), pp. 88-93.

10 L'OCSE (2014, pp. 93-97) offre ulteriori informazioni sul mentoring/tutoraggio, ma più in termini di sviluppo professionale continuo e di individuazione degli obiettivi per ogni insegnante.

Croazia, Italia, Lussemburgo, Ungheria, Polonia, Portogallo, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Islanda e Serbia. In 15 Paesi, è richiesto solamente la laurea di primo livello (ISCED 6). Questi paesi sono Belgio (Comunità francese e fiamminga), Bulgaria, Danimarca, Irlanda, Grecia, Cipro, Lettonia, Lituania, Malta, Romania, Regno Unito, Montenegro, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Norvegia e Turchia.

Nei Paesi Bassi e in Austria, i docenti possono avere sia una laurea di secondo che di primo livello, ma con opzioni professionali diverse. Nei Paesi Bassi, la qualifica minima ottenuta una volta completata la formazione iniziale determina il livello di istruzione nel quale il docente può insegnare. La laurea di primo livello è sufficiente per insegnare nella scuola secondaria di primo grado; coloro in possesso di una laurea di secondo livello possono anche insegnare nella scuola secondaria di secondo grado. In Austria, la qualifica minima rilasciata a seguito della formazione iniziale determina il tipo di scuola in cui lavoreranno gli insegnanti. Per insegnare nell'“istruzione generale accademica di secondo grado” (*Allgemeinbildende höhere Schule*) è necessario possedere una laurea di secondo livello, mentre è sufficiente una laurea di primo livello per insegnare nell'“istruzione secondaria generale” (*Neue Mittelschulen o Hauptschulen*).

In quasi la metà dei paesi coesistono due modelli diversi di formazione iniziale, con gli stessi sbocchi professionali: i docenti tirocinanti possono seguire fin dall'inizio un percorso professionale (il cosiddetto modello “simultaneo”), o iniziare con lo studio accademico della propria materia prima di specializzarsi come insegnanti (il modello “consecutivo”). La formazione iniziale può durare più a lungo per coloro che preferiscono prendere la qualifica di insegnante dopo un primo titolo accademico (non nel campo dell'insegnamento, come in Bulgaria, Croazia, Lituania, Ungheria, Romania, Finlandia, Regno Unito, e Islanda). Tuttavia, i modelli simultaneo e consecutivo della formazione iniziale hanno la stessa durata in Irlanda, Lettonia, Malta, Polonia, Slovenia, Montenegro e Norvegia.

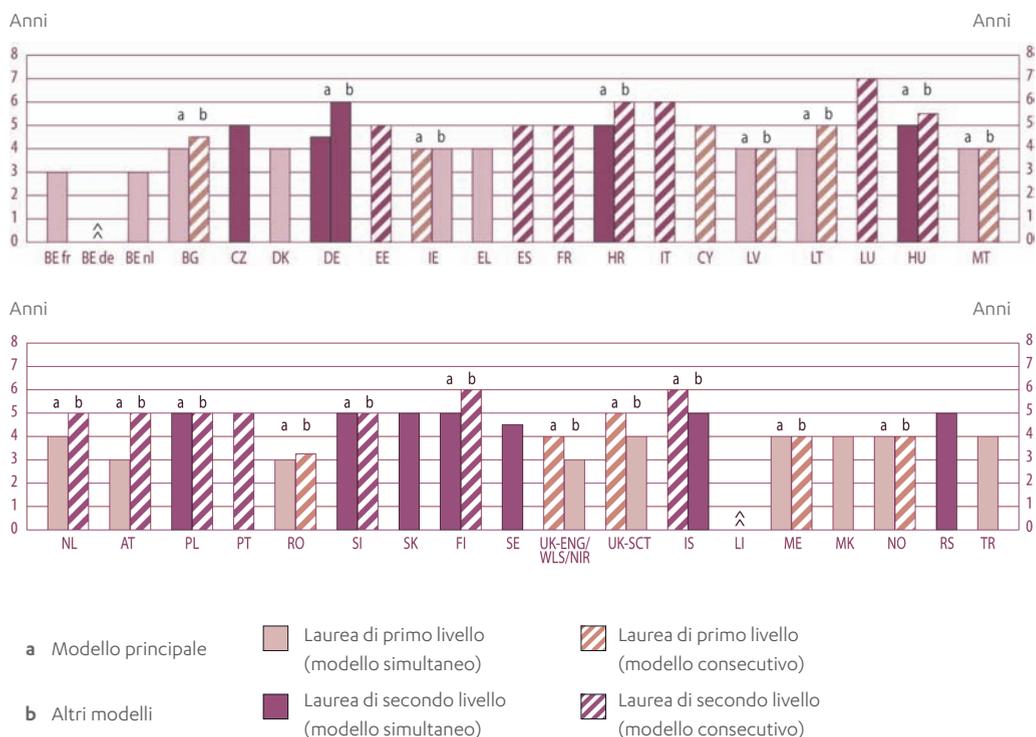
La durata totale minima della formazione iniziale per lavorare nella scuola secondaria generale di primo grado va generalmente dai quattro ai sei anni. Può non andare oltre i tre anni in sei Paesi, ovvero Belgio (Comunità francese e fiamminga), Romania (nel modello simultaneo), e Regno Unito (nel modello simultaneo di Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord). La qualifica minima per questi percorsi di formazione è la laurea di primo livello. Il modello consecutivo di formazione iniziale dura invece sette anni in Lussemburgo.

Oltre alla conoscenza della propria materia, gli insegnanti tirocinanti devono acquisire

competenze professionali. La loro formazione professionale include sia studi teorici (teoria pedagogica dell'insegnamento, psicologia, ecc.) che una formazione pratica nelle scuole – osservando insegnanti all'opera e, se possibile, insegnando loro stessi. Gran parte dei paesi richiede espressamente un periodo minimo di formazione professionale. La durata media è di 60 crediti ECTS, corrispondenti a circa a un anno di formazione a tempo pieno. In Irlanda (modello simultaneo), Francia e Islanda (modello simultaneo), la formazione professionale dura il doppio, mentre in Bulgaria, Austria (modello simultaneo), Polonia, Portogallo, Romania, Montenegro e Serbia corrisponde a meno di 40 crediti ECTS.

Figura 2.1: Livello minimo e durata totale della formazione iniziale necessaria per poter lavorare nell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) e durata minima della formazione professionale (inclusi i tirocini nelle scuole), in base alla normativa centrale, 2013/14

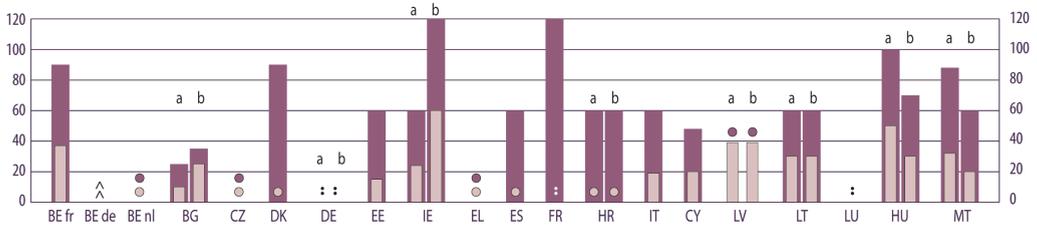
Livello minimo e durata totale (in anni)



Formazione professionale minima, inclusi i tirocini nelle scuole (in ECTS)

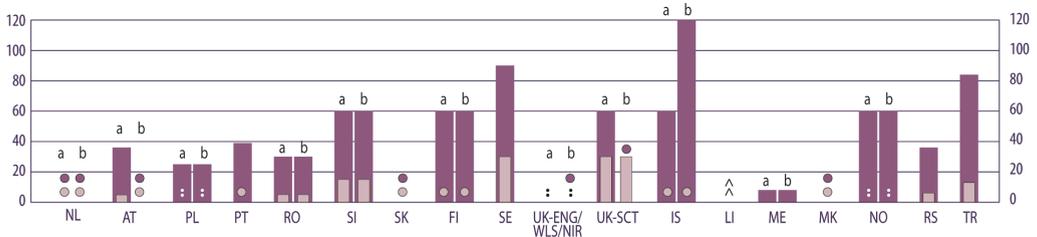
Crediti ECTS

Crediti ECTS



Crediti ECTS

Crediti ECTS



- a Modello principale
- Formazione professionale minima
 - Tirocini minimi presso le scuole
 - Nessuna formazione degli insegnanti nella/nel Comunità/paese
- b Altri modelli
- Autonomia degli istituti per la formazione professionale
 - Autonomia degli istituti per i tirocini presso le scuole

Fonte: Eurydice.

ECTS	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY				
Modello	-	-	-	a b	-	-	a b	-	a b	-	-	-	a b	-	-				
A	180		180	240	:	300	240	:	:	300	240	240	300	300	300	360	360	288	
B	90		o	25	35	o	90	:	:	60	60	120	o	60	120	60	60	60	48
C	37		o	10	25	o	o	:	:	15	24	60	o	o	:	o	o	19	20

ECTS	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI										
Modello	a b	a b	-	a b	a b	a b	a b	a b	-	a b	a b										
A	240	240	240	300	:	300	330	240	240	240	300	180	300	300	300	300	300	210	210	300	300
B	o	o	60	60	:	100	70	88	60	o	o	36	o	25	25	39	30	30	60	60	
C	39	39	30	30	:	50	30	32	20	o	o	4,8	o	:	:	o	5	5	15	15	

ECTS	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR							
Modello	a	a	b	-	a	b	a	b	a	b	-	a	b	-	-				
A	300	300	360	270	:	180	300	240	360	300		240	240	240	240	240	240	300	240
B	o	60	60	90	:	o	60	o	60	120		8	8	o	60	60	36	84	
C	o	o	o	30	:	:	30	30	o	o		0	0	o	:	:	6	13	

A Durata totale B Formazione professionale C Tirocini presso le scuole ^ Nessuna formazione degli insegnanti nella/nel Comunità/paese

Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota esplicativa

Modello simultaneo: la formazione professionale, sia pratica che teorica, viene fornita parallelamente alla formazione di tipo generale. Il diploma di scuola secondaria di secondo grado è la qualifica necessaria per intraprendere questo modello di formazione, e, in certi casi, un certificato di idoneità all'istruzione terziaria. Possono essere previste anche altre procedure di selezione per l'ammissione.

Modello consecutivo: la formazione professionale, sia teorica che pratica, viene fornita parallelamente alla formazione di tipo generale. In questo modello, gli studenti che hanno intrapreso un percorso di istruzione superiore in un ambito specifico passano alla formazione professionale in un secondo momento.

Formazione professionale: fornisce ai futuri docenti le competenze sia teoriche che pratiche necessarie all'esercizio della professione docente. Non include la conoscenza accademica della/e materia/e da insegnare. Oltre ai corsi incentrati su psicologia e metodi didattici, la formazione professionale include il tirocinio presso le scuole.

Tirocinio presso le scuole: il tirocinio (remunerato o meno) in un ambiente di lavoro dura, di norma, qualche settimana. L'attività lavorativa viene supervisionata da un insegnante, che, insieme ad altri docenti dell'istituto scolastico, la valuta periodicamente. Tale tirocinio è parte integrante della formazione professionale. Dati raccolti sulla base dell'ISCED 2011 (vedi Glossario).

I docenti formati con procedure di "urgenza", a causa di carenza di insegnanti, non vengono presi in considerazione nella figura.

Note specifiche per paese

Belgio (BE de): non vi è alcuna formazione per diventare insegnanti in questa Comunità. Gran parte degli insegnanti si forma nella Comunità francese. Il requisito minimo per il reclutamento è la laurea di primo livello.

Belgio (BE nl): secondo la normativa, 45 crediti ECTS devono corrispondere ad una "componente pratica", il che include il tirocinio presso istituti scolastici ed esercitazioni pratiche all'interno dell'istituto di formazione, ma non prevede corsi teorici professionali.

Repubblica ceca: gli istituti sono autonomi, ma devono far sì che la formazione professionale ammonti ad almeno il 18-23 % della formazione iniziale totale, il che include 68 ore di insegnamento (circa il 3 % della formazione iniziale). È necessario inoltre seguire un corso professionale della durata di 189 ore, spalmate su un massimo di due anni, parallelamente o a seguito di un diploma di laurea di secondo livello non pedagogico.

Germania: la formazione iniziale è composta da due fasi: una prima fase di formazione simultanea e una seconda fase di formazione pratica (*Vorbereitungsdienst*), che può durare dai 12 ai 24 mesi a seconda del *Land*. La prima colonna della figura mostra la durata minima totale per i *Länder* che organizzano un primo esame di Stato (*Erste Staatsprüfung*) alla fine della prima fase; la seconda colonna mostra la durata minima totale per i *Länder* che rilasciano un diploma di laurea di secondo livello alla fine della prima fase. In generale, non si possono ottenere crediti ECTS durante la seconda fase della formazione iniziale. La durata della formazione professionale e dei tirocini presso le scuole dipende dal *Land*.

Irlanda: circa il 70 % degli insegnanti ottiene la propria qualifica tramite il modello consecutivo, il restante 30% tramite il modello simultaneo.

Spagna: in base alla normativa, almeno 16 crediti ECTS devono corrispondere ad una formazione pratica, che include il tirocinio presso una scuola e una dissertazione finale per il diploma di laurea di secondo livello.

Francia: viene specificato un numero minimo di settimane di osservazione presso un istituto scolastico per la maggior parte degli studenti che ottengono la qualifica nella modalità descritta in figura (4-6 settimane per gli studenti che hanno passato il concorso alla fine del quarto anno; 8-12 settimane per gli altri). Il numero corrispondente di crediti ECTS è a discrezione dell'istituto. Inoltre, gli studenti che abbiano passato l'esame selettivo alla fine del quarto anno seguono 324 ore d'insegnamento durante il quinto anno. Coloro che sono in possesso di un diploma di laurea di secondo livello in un'altra disciplina e di una significativa esperienza d'insegnamento (quattro anni nella scuola pubblica o 5 anni nella scuola privata) possono es-

sere esonerati da parte della formazione professionale. Questa categoria rappresenta il 24% dei docenti neo-qualificati.

Croazia: la durata minima del tirocinio presso una scuola è di 20 ore, benché non ci sia alcuna normativa al riguardo.

Lettonia: in quanto parte del programma "Missione Possibile" (*Iespējāmā Misija*), dal febbraio 2015, coloro in possesso di una laurea di primo livello in una disciplina prevista nel curriculum scolastico possono ottenere una qualifica di insegnante mentre svolgono la professione, a patto che seguano un programma professionale di 650 ore che deve essere terminato durante i primi due anni di impiego.

Lituania: gli studenti che abbiano ottenuto almeno una laurea di primo livello possono cominciare a insegnare, a patto che ottengano la qualifica di insegnante (corrispondente a 60 crediti ECTS) al più tardi entro i primi due anni di insegnamento. Sono disponibili due programmi più brevi che portano al conseguimento di una laurea di primo livello e che permettono di lavorare principalmente nei livelli prescolare e primario seguendo un modello simultaneo (di tre anni e mezzo) e uno consecutivo (di quattro anni). La durata della formazione professionale e dei tirocini presso le scuole è la stessa e corrisponde rispettivamente a 60 e 30 crediti ECTS.

Lussemburgo: i futuri insegnanti ottengono generalmente il diploma di laurea di secondo livello all'estero e poi seguono la formazione professionale in Lussemburgo. La formazione professionale dura due anni. I tirocini presso le scuole ammontano a 12 lezioni a settimana (circa 432 ore in totale), ma non esiste un equivalente in crediti ECTS.

Paesi Bassi: una laurea di primo livello è sufficiente per insegnare nella scuola secondaria di primo grado. Coloro in possesso di una laurea di secondo livello possono inoltre insegnare nella scuola secondaria di secondo grado. Tali qualifiche possono essere ottenute tramite un percorso consecutivo o simultaneo con durata, formazione professionale e tirocinio presso scuole corrispondenti a quelli mostrati in figura. La durata dei corsi potrebbe nella pratica essere ridotta fino ad un massimo di un anno a seconda delle qualifiche e competenze dello studente.

Austria: gli insegnanti che si siano qualificati tramite il modello consecutivo possono insegnare nella *Neue Mittelschulen* e nelle *Allgemeinbildende höhere Schulen*. Gli insegnanti che si siano qualificati tramite il modello simultaneo possono insegnare nelle *Neue Mittelschulen* e nelle *Hauptschulen*.

Polonia: i tirocini presso le scuole corrispondono a 150 lezioni di 45 minuti ciascuna nel caso di entrambi i modelli, ma non esiste un equivalente in crediti ECTS.

Slovenia: gli studenti possono seguire il programma professionale mentre frequentano un corso di laurea di secondo livello (percorso consecutivo in figura) o seguire un programma supplementare dopo aver ottenuto la qualifica. Nel secondo caso, la durata è superiore a un anno, ma la lunghezza della formazione professionale e del tirocinio presso le scuole è la stessa per entrambe le opzioni.

Slovacchia: un corso supplementare di didattica (*Doplňujúce pedagogické štúdium*) di 200 ore (solitamente due anni) può anche essere seguito insieme o di seguito a un corso di laurea di secondo livello non pedagogico. Il tirocinio presso istituti scolastici dura un minimo di 40 ore, ma non vi è un equivalente in crediti ECTS.

Svezia: gli studenti in possesso di 180 crediti ECTS in un minimo di due discipline attinenti al curriculum della scuola (almeno 90 crediti ECTS per ognuna) possono fare in modo che quei crediti vengano riconosciuti se intraprendono la formazione iniziale (90 ECTS). Il numero totale di ECTS per questo percorso è di 270.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): per il modello consecutivo, la durata del titolo post-laurea in didattica (*Postgraduate Certificate in Education*, PGCE), che di solito corrisponde ad un programma di un anno, non è disponibile sotto forma di ECTS. Per entrambi i modelli, il tirocinio presso scuole dura un minimo di 120 giorni, senza un equivalente in crediti ECTS. Il programma simultaneo prepara gli studenti principalmente all'insegnamento nelle scuole primarie e preprimarie. In Inghilterra, circa il 53% degli insegnanti studenti si qualifica ricorrendo al modello consecutivo, mentre il 16% lo fa ricorrendo al modello simultaneo.

Regno Unito (SCT): il tirocinio presso scuole dura un minimo di 18 settimane, corrispondente a 30 crediti ECTS.

Liechtenstein: non vi è alcuna formazione per insegnanti nel paese. Gran parte degli insegnanti viene formata in Austria o Svizzera. Il requisito minimo per insegnare è la laurea di secondo livello.

Norvegia: il tirocinio presso scuole dura 800 ore nel modello simultaneo e 480 nel modello consecutivo,

ma non vi è un equivalente in termini di crediti ECTS.

Serbia: non vi è alcun programma specifico per la formazione dei docenti (né nel modello simultaneo, né in quello consecutivo), ma le università offrono insegnamenti specifici attinenti alla formazione del docente. Per diventare insegnante, gli studenti devono ottenere almeno 30 crediti ECTS in psicologia, pedagogia, e metodologia didattica, e almeno 6 crediti derivanti dal tirocinio presso scuole.

In nove paesi, la determinazione della percentuale minima di formazione professionale spetta agli istituti di formazione. Questo accade generalmente per i modelli simultanei di formazione iniziale, come in Belgio (Comunità fiamminga), Repubblica ceca, Grecia, Slovacchia, Regno Unito, ed ex Repubblica jugoslava di Macedonia. In Lettonia e nei Paesi Bassi sono gli istituti stessi a determinare la durata minima della formazione professionale, sia nel modello simultaneo che in quello consecutivo. In Austria, ciò viene fatto unicamente nel modello consecutivo offerto dalle università.

Il tirocinio presso gli istituti scolastici è parte della formazione professionale. In media, il numero minimo di crediti ECTS che gli è destinato in base alla normativa centrale è di 25. Il numero scende a 15 crediti ECTS, o anche meno, in Bulgaria (modello simultaneo), Estonia, Austria (modello simultaneo), Romania, Slovenia, Serbia, e Turchia. In Montenegro, non esiste il tirocinio presso le scuole.

Gli istituti hanno più libertà di movimento per quanto riguarda la distribuzione del monte orario per le attività comprese nella formazione professionale, incluso il tirocinio presso le scuole. Tale tirocinio viene gestito dagli stessi istituti di formazione iniziale in 13 sistemi di istruzione, ovvero quelli di Belgio (Comunità fiamminga), Repubblica ceca, Danimarca, Grecia, Spagna, Croazia, Paesi Bassi, Austria - nel modello consecutivo, Portogallo, Slovacchia - nel modello simultaneo, Finlandia, Islanda, ed ex Repubblica jugoslava di Macedonia.

In due sistemi di istruzione del Regno Unito, il tirocinio è al centro della formazione e i tirocinanti possono così lavorare per ottenere sul campo qualifiche professionali come insegnanti.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, il governo punta ad aumentare la percentuale dei centri di formazione gestiti dalle scuole, come menzionato nel documento di consultazione del 2011 intitolato "Formare la nostra futura generazione di insegnanti di qualità" (*Training the next generation of outstanding teachers*)¹¹ e il successivo piano di attuazione¹². Le scuole si stanno assumendo sempre più responsabilità per quanto riguarda la formazione degli insegnanti. Spesso sono organizzate in reti, possono essere accreditate come centri per la formazione iniziale dei docenti e offrire programmi di formazione iniziale degli insegnanti incentrati sulla

11 Si veda https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175363/DFE-00054-2011.pdf.

12 Si veda https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181154/DFE-00083-2011.pdf.

scuola (*school-centred initial teacher training*, SCITT). Offrono una formazione pratica sul campo grazie al sostegno di insegnanti esperti della propria scuola o di una scuola della rete. I programmi *School Direct* sono un altro esempio di programmi di formazione gestiti da scuole o da gruppi di scuole. Le scuole selezionano i candidati e un centro accreditato per la formazione e sono tenute ad assumere i tirocinanti come insegnanti qualificati una volta completato il programma. Tutti questi programmi durano in genere un anno e portano allo status di Insegnante Qualificato (*Qualified Teacher*). I candidati devono essere in possesso di un diploma di qualifica di primo livello o di un titolo equipollente in una disciplina attinente. Gran parte di questi programmi, una volta completati con successo, porta al conseguimento di un certificato post-laurea in didattica (*Postgraduate Certificate in Education*, PGCE).

Nel **Regno Unito (Galles)**, il programma per insegnanti *Graduate* offre un numero limitato di posti disponibili per i tirocinanti (30 per l'insegnamento nella scuola primaria e 30 per l'insegnamento nella scuola secondaria nel 2015/16), i quali devono essere impiegati in una scuola che si impegni a sostenerli professionalmente e a pagarli come insegnanti non qualificati offrendo loro al tempo stesso una formazione e talvolta permettendo loro di insegnare. Questo programma, gestito da tre centri regionali del Galles di formazione iniziale, dura di solito un anno scolastico al massimo. I candidati devono essere in possesso di una qualifica di primo livello o di un titolo equipollente in una disciplina attinente.

In qualche paese, esistono anche dei percorsi specifici per coloro che vogliono cambiare carriera e diventare insegnanti:

In **Danimarca**, il programma "Insegnante per merito" (*Meritlærer*) permette a coloro che abbiano più di 25 anni, e che abbiano intrapreso degli studi inizialmente estranei all'insegnamento, di diventare docenti dopo aver completato con successo i moduli di corso richiesti corrispondenti al loro bagaglio formativo e alla loro esperienza professionale. Questa formazione corrisponde a 150 crediti ECTS acquisiti con la modalità del part-time in tre anni.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, esiste una versione stipendiata del programma *School Direct* per coloro che abbiano almeno tre anni di esperienza lavorativa. Durante la formazione, i tirocinanti guadagnano uno stipendio da insegnanti non qualificati e hanno un monte orario ridotto.

Dal 2000 sono state applicate varie riforme in diversi paesi per adattare il sistema di istruzione superiore alla struttura di Bologna Bachelor (Laurea di primo livello) / Master (Laurea di secondo livello). La **durata minima totale della formazione iniziale** è stata aumentata da tre a cinque anni in **Polonia** (2012/13), e da quattro a cinque anni in **Estonia** (2001/02), **Francia** (2010/11), **Croazia** (modello simultaneo, 2008/09), **Slovenia** (2007/08), **Islanda** (modello simultaneo, 2011/12), e **Serbia** (2012/13). In **Austria**, la durata minima totale della formazione iniziale all'interno del percorso consecutivo è stata aumentata di sei mesi (da quattro anni e mezzo a cinque) nel 2012/13, mentre nel **Montenegro** sono stati aggiunti due anni (da due a quattro anni) nel 2002/03. In **Spagna**, la durata minima della formazione iniziale è stata portata a cinque anni nel 2009/10, dato che per alcune università essa era di quattro anni. In **Ungheria**, la durata minima del modello simultaneo della formazione iniziale, che in precedenza dipendeva da chi la offriva (quattro anni nei college e cinque nelle università), è stata uniformata a cinque anni nel 2013/14, ed è stato introdotto un modello consecutivo nel 2009/10. Quest'ultimo è in via di eliminazione (il 2016/17 sarà l'ultimo anno in cui sarà possibile accedere al programma professionale di due anni e mezzo).

In **Italia**, la durata minima totale della formazione iniziale è stata ridotta a sei anni al posto dei sette previsti nel 2011/12, il che ha portato ad una riduzione della formazione professionale, che è passata da due anni a un anno, e del numero di crediti ECTS per il tirocinio presso le scuole, che sono passati da 30 a 19. Nel 2014/15, il percorso consecutivo in **Irlanda** è stato trasformato in una laurea di secondo livello con una durata minima di cinque anni (300 crediti ECTS) ed una maggiore durata minima sia per quanto riguarda la formazione professionale (da 60 a 108 crediti ECTS), sia per quanto riguarda il tirocinio presso le scuole (da 24 a 48 crediti ECTS). A partire dal 2016/17, in **Austria** sarà presente un unico percorso consecutivo a livello di laurea di secondo livello, che permetterà l'accesso a tutti i tipi di insegnamento secondario inferiore. La sua durata totale minima sarà di cinque anni e mezzo (l'equivalente di 330 crediti ECTS) con almeno 60 crediti ECTS per la formazione professionale.

La percentuale di **formazione professionale**, che era stata precedentemente stabilita dagli istituti interessati, è stata rivista in **Spagna** (2009/10), **Francia** (2013/14), **Lettonia** (2010/11), e **Serbia** (2012/13). La **Danimarca** ha aumentato la durata minima della formazione professionale, portandola da 80 a 90 crediti ECTS nel 2013/14. La **Turchia** ha fatto altrettanto nel 2007/08.

La percentuale di **tirocini presso le scuole** è stata anch'essa rivista in **Belgio** (nella Comu-

nità fiamminga nel 2007/08), **Spagna** (2009/10), e **Lituania** (2010/11). Inoltre, l'**Ungheria** ha aumentato la durata minima del tirocinio, portandola da 30 a 50 crediti ECTS nel 2013/14 (modello simultaneo), l'**Irlanda** l'ha portata da 15 a 24 settimane a partire dal 2013/14 (modello simultaneo), e la **Turchia** ha fatto altrettanto nel 2007/08. In **Slovenia**, la riforma del 2008/09 ha introdotto un quadro maggiormente disciplinato per quanto riguarda la durata minima del tirocinio. Prima della riforma, la normativa imponeva solamente l'obbligo di dare agli studenti la possibilità di osservare gli insegnanti e di tenere lezioni, senza specificare una durata minima, e di proporre loro dei tirocini pratici in istituti scolastici secondari per due settimane senza interruzioni. La **Lettonia** ha invece diminuito il numero dei crediti per il tirocinio presso le scuole nel 2014/15 (da 39 a 30 crediti ECTS).

Livello di qualifica massima ottenuto dagli insegnanti

La ricerca TALIS del 2013 illustra le qualifiche ottenute dagli insegnanti nell'ambito dei programmi per la formazione iniziale o in altri modi (vedi tabella 2.1 nell'Appendice)¹³. Secondo i dati raccolti dall'indagine, il 92,5% degli insegnanti dell'UE dichiara di avere una qualifica non inferiore ad un titolo di istruzione terziaria di primo livello (ISCED 5A, corrispondente al livello ISCED 6, nella classificazione del 2011). Solamente il 5,4% dichiara di avere un titolo di istruzione terziaria a orientamento tecnico-professionale (ISCED 5B) e il 2% dichiara di avere un titolo di livello inferiore all'istruzione terziaria. Il livello minimo di istruzione richiesto nel settore pubblico per svolgere la professione di insegnante (vedi figura 2.1) è generalmente valido per quanto riguarda le risposte degli insegnanti intervistati nell'ambito dell'indagine TALIS 2013, incluse quelle di coloro che lavorano nel settore privato.

La percentuale più alta di insegnanti in possesso di un titolo di livello inferiore all'istruzione terziaria si riscontra in Islanda (10%). Il 45,2% degli insegnanti islandesi ha più di 60 anni, e si tratta per la maggior parte di insegnanti anziani che hanno iniziato a svolgere la professio-

¹³ I dati TALIS sono stati raccolti in conformità con la classificazione ISCED 1997, mentre le qualifiche riportate nella figura 2.1 erano basate sulla classificazione ISCED 2011 (cfr. Glossario per ulteriori informazioni su entrambe le classificazioni). Ciò potrebbe risultare importante, specialmente nel caso di certi titoli di istruzione terziaria a orientamento tecnico-professionale, che sono stati considerati come tali nell'ISCED 1997 (ISCED 5B) ma che sono stati classificati come diplomi di laurea di primo livello (ISCED 6) nella classificazione ISCED 2011, a volte senza alcuna differenza nel contenuto o nella durata degli studi in questione. Un esempio è il caso della Comunità fiamminga del Belgio, dove la qualifica della formazione iniziale è una laurea di primo livello dal 2004/05, e dove l'85,4% degli insegnanti dichiara, nell'indagine TALIS 2013, di avere ottenuto un titolo di istruzione terziaria a orientamento tecnico-professionale (livello SCED 5B), che corrisponde a una laurea di primo livello (ISCED 6), secondo la classificazione ISCED 2011.

ne prima che l'istruzione terziaria diventasse la qualifica minima per la formazione iniziale. Benché la percentuale totale di insegnanti con un titolo di un livello inferiore all'istruzione terziaria sia contenuta, si aggira comunque attorno al 10% nel caso degli under 30 in Repubblica ceca, Danimarca, Estonia e Svezia. Ciò potrebbe derivare da una penuria di docenti, o dal fatto che alcuni studenti lavorino già come insegnanti durante i loro studi per ottenere la qualifica (o da entrambe le cose).

La qualifica massima ottenuta dagli insegnanti corrisponde generalmente al livello minimo raggiunto da coloro che hanno completato la formazione iniziale. In alcuni casi può essere più alta. Il fatto che corrisponda almeno al livello di formazione iniziale minima non significa che i docenti abbiano terminato un programma di formazione iniziale. In particolare nei periodi di carenza, gli insegnanti possono essere reclutati con un livello adeguato di qualifica ottenuta attraverso un altro tipo di programma. Ciò potrebbe inficiare la qualità dell'istruzione, dato che tali insegnanti non avrebbero le competenze professionali normalmente richieste. È dunque utile esaminare la percentuale di insegnanti che hanno effettivamente completato la formazione iniziale, a prescindere dal livello della loro qualifica.

2.1.2. Completamento della formazione iniziale

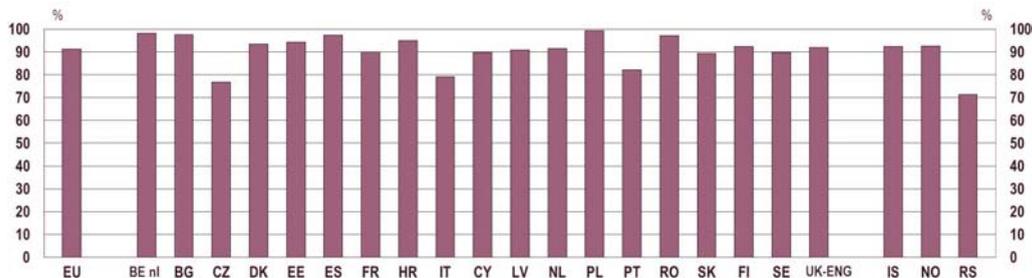
In questa parte vengono considerati tutti i docenti europei intervistati nell'ambito dell'indagine TALIS 2013, sia del settore pubblico, che di quello privato sovvenzionato dal governo, o di quello privato indipendente. Come mostrato nella figura 2.2, il 91,2% degli insegnanti della UE ha completato un programma di formazione iniziale. Questa percentuale nasconde in realtà grandi variazioni tra i singoli paesi, con percentuali che vanno dal 99,4% della Polonia al 71,4% della Serbia. Tre paesi sono chiaramente al di sotto della media europea, ovvero la Repubblica ceca, l'Italia, e la Serbia.

Nella **Repubblica ceca**, la legge 563/2004 sul personale educativo ha permesso agli insegnanti non qualificati di lavorare, a patto che completassero la formazione iniziale entro e non oltre il 31 dicembre 2014. Al contempo, gli insegnanti di più di 50 anni d'età al 1° gennaio 2015 sono stati esonerati da tale obbligo.

Negli anni 70 e 80, a causa di una penuria di insegnanti in **Italia**, poteva svolgere la professione insegnante chiunque fosse qualificato nella disciplina richiesta.

In **Serbia**, la professione docente ha attratto meno studenti negli anni 90, e i corsi di studio incentrati sull'insegnamento sono stati chiusi. Si permise pertanto a coloro in possesso di titoli di studio estranei all'insegnamento di qualificarsi come insegnanti.

Figura 2.2: Percentuale di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che ha completato la formazione iniziale, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 2.2 nell'Appendice).

Nota specifica per paese

Cipro: la percentuale di insegnanti che hanno completato la formazione iniziale è decisamente più alta nel settore pubblico, ossia il 96,9% (0,51).

Completamento della formazione iniziale per fascia d'età

Dato che la maggioranza di studenti impegnati nella formazione iniziale sono giovani, la percentuale di insegnanti che l'hanno completata, con riferimento alla loro fascia d'età (cfr. tabella 2.3. nell'Appendice), è un buon indicatore per osservare il tasso di completamento per fascia d'età nel tempo.

Nell'UE, la percentuale di insegnanti che per fascia d'età ha completato la formazione iniziale è cambiata di poco nel corso del tempo. Tuttavia, i paesi mostrano due tendenze principali.

In primo luogo, gran parte dei sistemi di istruzione segue lo stesso andamento della media europea, con percentuali piuttosto stabili di insegnanti per fascia d'età che hanno completato la formazione iniziale. Si tratta dei sistemi della Comunità fiamminga del Belgio e di Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Spagna, Francia, Croazia, Paesi Bassi, Polonia, Romania, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Inghilterra), Islanda, e Norvegia.

In un secondo gruppo di paesi la percentuale di insegnanti under 30 che ha completato la formazione iniziale tende a essere più bassa rispetto a quella di altre fasce d'età. Ciò vale per Estonia, Lettonia e ancor di più Serbia. La percentuale più bassa di insegnanti che ha completato la formazione iniziale in questo gruppo è motivo di preoccupazione, specialmente perché tende a mostrare un tasso di completamento della formazione iniziale più basso in generale (vedi figura 2.2).

Tuttavia, queste tendenze devono essere analizzate con cautela, dato il minor numero di insegnanti under 30 all'interno del campione TALIS 2013. In Italia, Cipro e Portogallo, gli errori standard per gli insegnanti under 30 sono persino troppo numerosi per trarre delle conclusioni.

Completamento della formazione iniziale per disciplina insegnata

Non ci sono variazioni sostanziali, per disciplina insegnata, nella percentuale di insegnanti che hanno completato la formazione iniziale (cfr. tabella 2.4 nell'Appendice). Tuttavia, gli insegnanti che hanno inizialmente completato la formazione iniziale in certe discipline potrebbero insegnarne altre per cui non erano qualificati¹⁴.

2.1.3. Inclusione del contenuto, della teoria e della pratica didattica

La formazione iniziale può essere organizzata in diversi modi. In alcuni paesi, gli insegnanti tirocinanti con un diploma di primo livello in un ambito specifico possono passare ad una seconda fase dedicata alla formazione professionale (il "modello consecutivo" già descritto nel paragrafo 2.1.1). In altri paesi la formazione iniziale include la formazione sia accademica (materia scolastica) sia professionale (il "modello simultaneo" descritto nel paragrafo 2.1.1). A prescindere dal modello adottato, l'inclusione nella formazione iniziale di alcuni elementi chiave è molto importante per dotare gli insegnanti delle competenze necessarie per esercitare il loro mestiere. Nell'indagine TALIS 2013 sono state considerate le seguenti tre componenti:

- **Contenuto:** è fondamentale che i futuri insegnanti abbiano sufficiente conoscenza accademica della/e materia/e che andranno ad insegnare.
- **Teoria dell'insegnamento (pedagogia):** gli insegnanti tirocinanti devono essere preparati *teoricamente* a insegnare la propria materia, a sostenere gli studenti nell'apprendimento e a gestire le classi.
- **Pratica:** è importante che gli insegnanti tirocinanti acquisiscano esperienza sul campo il prima possibile, il che include imparare ad affrontare questioni concernenti l'insegnamento e la gestione della classe in diverse situazioni. L'esperienza pratica può includere l'osservazione dell'attività di classe, come anche lo svolgimento di alcune lezioni sotto la supervisione di un insegnante esperto.

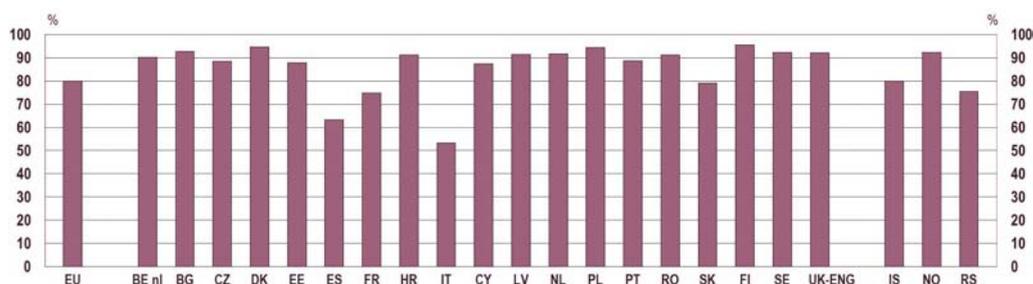
¹⁴ Ulteriori informazioni riguardo a tali possibili incongruenze fra disciplina/e inizialmente studiata/e e disciplina/e insegnata/e vengono fornite in OCSE (2014), pp. 43-45.

I dati contenuti in questo paragrafo riguardano tutti gli insegnanti, sia che lavorino nel settore pubblico, privato sovvenzionato dal governo o privato indipendente.

Completamento della formazione iniziale con tutte e tre le componenti

La figura 2.3 mostra che la percentuale di insegnanti che hanno completato la formazione iniziale e segnalato che questa includeva tutte e tre le componenti menzionate (contenuto, teoria e pratica didattica) è più alta della media europea, ovvero l'80%, in quasi tre quarti dei sistemi di istruzione analizzati in Europa.

Figura 2.3: Percentuale di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che ha completato un programma di formazione iniziale che includesse contenuto, teoria e pratica, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 2.5 nell'Appendice).

In quattro paesi la percentuale è al di sotto della media europea: si aggira intorno al 75% in Serbia e in Francia, mentre si attesta solamente al 63,2% in Spagna e al 53,3% in Italia. Come già detto, la situazione si fa ancor più preoccupante in Italia e in Serbia, dove questo fattore convive con una percentuale inferiore di insegnanti che dichiarano di aver completato la formazione iniziale (vedi figura 2.2).

Completamento, per fascia d'età, della formazione iniziale con tutte e tre le componenti

La percentuale di insegnanti, per fascia d'età, che hanno dichiarato di aver completato un programma di formazione iniziale che includesse tutte e tre le componenti sopracitate (cfr. tabella 2.6 nell'Appendice) è un indicatore delle tendenze nel tempo.

La percentuale di insegnanti che hanno dichiarato che la loro formazione iniziale includeva contenuto, teoria e pratica si aggira attorno al 90% per tutte le fasce d'età in Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, Danimarca, Estonia, Romania, Finlandia, Regno Unito (Inghilterra).

ra) e Norvegia, dato questo che sottolinea la tradizione di lunga data che questi paesi hanno di includere tutte e tre le componenti nella formazione iniziale.

La tendenza è positiva in gran parte dei paesi europei ed è più probabile che siano gli insegnanti più giovani, piuttosto che quelli più anziani, ad aver completato un programma di formazione iniziale che includa tutte e tre le componenti. Questa tendenza è particolarmente evidente in Francia e in Italia.

Questa percentuale si è mantenuta sotto il 70% solamente in Spagna, dove una normativa recente (applicata nel 2009/10) ha imposto l'inclusione di tutte e tre le componenti nella formazione iniziale.

Completamento, per materia insegnata, della formazione iniziale con tutte e tre le componenti

La tipologia di disciplina insegnata sembra non influenzare la percentuale di insegnanti che dichiarano di aver completato un programma di formazione iniziale che includesse contenuto, teoria e pratica. La percentuale per le cinque materie principali insegnate (cfr. tabella 2.7 nell'Appendice) corrisponde tendenzialmente alla percentuale globale (vedi figura 2.3).

2.1.4. Sentirsi pronti all'insegnamento

Fino ad ora sono stati considerati due diversi aspetti della formazione iniziale, ovvero il suo completamento e l'inclusione di contenuto, teoria e pratica didattica all'interno dei programmi. La figura 2.4 si concentra ora su quanto gli insegnanti che hanno completato un percorso di formazione iniziale che includesse tutte e tre le componenti si sentano pronti ad insegnare rispetto a coloro che non lo hanno fatto. Tuttavia, vale la pena notare che tutti coloro che hanno partecipato all'indagine hanno livelli di esperienza diversi. Alcuni di loro si sono appena affacciati alla professione, mentre altri insegnano da molti anni. Ciò potrebbe influenzare i risultati mostrati in figura, dato che è più probabile che siano i nuovi insegnanti ad essere influenzati dalla qualità del loro programma di formazione (a patto che l'abbiano completato) piuttosto che gli insegnanti esperti, che potrebbero sfruttare non solo la loro esperienza ma anche il loro sviluppo professionale continuo (vedi capitolo 3).

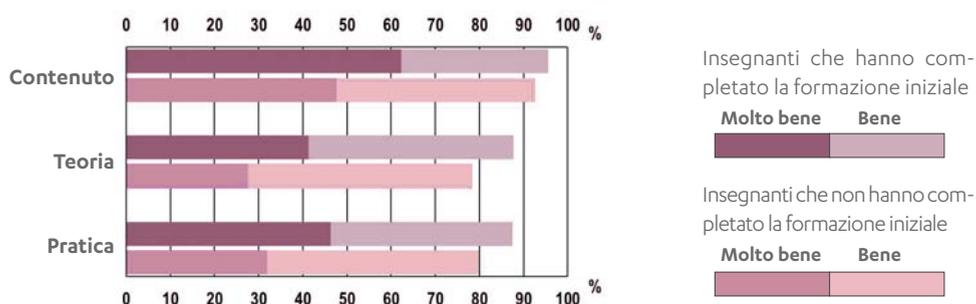
Il sentirsi pronti all'insegnamento è anche un indicatore "relativo" che potrebbe includere pregiudizi culturali e non. Per esempio, in alcuni paesi gli insegnanti potrebbero essere più riluttanti a dichiarare di essere preparati.

Date queste considerazioni, un'analisi della percezione che gli insegnanti hanno di sé può fornire ai legislatori un indicatore delle possibili lacune della formazione iniziale, che deve essere analizzata più a fondo e, se necessario, riformata.

I dati contenuti in questa figura riguardano tutti gli insegnanti, sia che lavorino nel settore pubblico, in quello privato sovvenzionato dal governo o in quello privato indipendente.

Gli insegnanti europei si sentono più pronti a lavorare quando hanno completato un programma di formazione iniziale rispetto a quando non lo hanno fatto. Le percentuali comparative per ognuna delle tre componenti sono di 62,3% contro 47,6% (contenuto), 41,4% contro 27,5% (teoria), e 46,4% contro 31,9% (pratica). Sembra quindi fondamentale che tutti gli insegnanti abbiano l'opportunità di completare tale programma.

Figura 2.4: Fiducia nei propri mezzi degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) per quanto riguarda attività basate su contenuto, teoria e pratica, una volta completata o meno la formazione iniziale, livello UE, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 2.8 nell'Appendice, che include dati per ogni paese).

Inoltre, il 95,5% degli insegnanti che hanno completato la formazione iniziale si sente preparato o molto preparato per insegnare il contenuto della propria disciplina, l'87,8% per affrontarne gli aspetti teorici, e l'87,5% per gestirlo nella pratica. Ciò suggerisce che la formazione iniziale debba essere rafforzata, specialmente per quanto riguarda la teoria e la pratica didattica. Una migliore conoscenza del contenuto della materia sembra non essere una priorità.

In Estonia, Repubblica ceca, Francia, Romania, Slovacchia, Islanda e Serbia, la percentuale di insegnanti che si sente molto preparata sul **contenuto** della propria disciplina dopo

aver completato la formazione iniziale è decisamente più alta rispetto alla percentuale di insegnanti che non l'hanno completata. Questa differenza è particolarmente evidente in Romania.

In circa due terzi dei paesi presi in esame, la percentuale di insegnanti che dichiara di sentirsi molto preparata sulla **teoria** dell'insegnamento è decisamente maggiore fra coloro che hanno completato la formazione iniziale rispetto a quella di coloro che non l'hanno fatto. Questa differenza è particolarmente evidente in Estonia, Polonia e Slovacchia. Essa è significativa, seppur in maniera non così evidente, in Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, Repubblica ceca, Croazia, Italia, Cipro, Lettonia, Romania, Finlandia, Svezia, e Islanda.

Infine, in metà dei sistemi educativi europei coperti dall'indagine, anche la percentuale di insegnanti che dice di sentirsi molto preparata sugli **aspetti pratici** dell'insegnamento è decisamente maggiore fra coloro che hanno completato la formazione iniziale che fra coloro che non l'hanno fatto. Questa differenza è particolarmente evidente in Romania e in Islanda e, seppur in misura minore, in Estonia, Repubblica ceca, Croazia, Italia, Cipro, Portogallo, Slovacchia, Finlandia e Norvegia.

Vale anche la pena notare che in Francia e in Finlandia una percentuale minore di insegnanti che ha completato la formazione iniziale rispetto a quella di altri paesi si sente preparata o molto preparata per svolgere la professione docente, specialmente per quanto riguarda la teoria e la pratica dell'insegnamento. Anche questo è un aspetto che i decisori politici nazionali potrebbero tenere in considerazione.

È dunque chiaro che il completamento della formazione iniziale influisce su quanto gli insegnanti si sentano pronti ad esercitare la professione, specialmente per quanto riguarda teoria e pratica dell'insegnamento. Queste due componenti dei programmi di formazione iniziale devono essere rafforzate qualitativamente in maniera da preparare i futuri docenti ad esercitare la professione in maniera più efficace.

L'OCSE ha inoltre analizzato gli effetti che l'inclusione di contenuto, teoria e pratica nella formazione iniziale ha su tutte o alcune delle materie insegnate. Il suo rapporto precisa che "l'aumento della fiducia nei propri mezzi è ancor più evidente se gli insegnanti hanno ricevuto una formazione formale per *tutte* le materie che insegnano (piuttosto che per *alcune* delle materie che insegnano) (OCSE 2014, p. 37).

2.2. Transizione verso la professione

Come dichiarato nel vademecum per i decisori politici della Commissione europea sulla transizione verso la professione docente, “c’è un ampio consenso riguardo al fatto che la formazione di un insegnante dovrebbe essere un processo graduale, che comprenda una formazione iniziale, una fase di avvio alla professione e uno sviluppo professionale continuo. Il passaggio degli insegnanti neo qualificati dalla formazione iniziale alla vita professionale è considerato fondamentale per lo sviluppo e l’impegno professionale e per la riduzione del numero di insegnanti che abbandonano la professione”¹⁵.

2.2.1. La fase di avvio alla professione (*induction*)

Dato che questo paragrafo verte unicamente sulla fase di transizione verso la professione docente, la sua portata si limita esclusivamente all’avvio alla professione dei docenti neo qualificati¹⁶.

Avvio alla professione normato a livello centrale

In base alla normativa del settore pubblico, la fase di avvio alla professione viene generalmente vista come un programma strutturato di sostegno per docenti assunti neo qualificati. Durante questa fase, questi insegnanti svolgono tutti o molti compiti generalmente riservati agli insegnanti esperti e vengono remunerati per il loro lavoro. La fase di avvio alla professione ha delle componenti formative e strutturali molto importanti, dato che i docenti continuano a ricevere formazione, sostegno individuale e consigli nell’ambito di una fase strutturata. Questo periodo dura generalmente diversi mesi. Le fasi di avvio alla professione, come qui intese, non devono essere confuse con dei brevi programmi di ambientamento al luogo di lavoro. Tali misure sono di breve durata (alcuni giorni o settimane) e vengono generalmente offerte dai singoli istituti scolastici a tutti i nuovi docenti (inesperti o meno).

In quasi due terzi dei paesi, gli insegnanti assunti neo qualificati hanno accesso a programmi strutturati di avvio alla professione con modelli organizzativi diversi. Come viene mostrato

15 Documento di lavoro dei servizi della Commissione europea SEC (2010) 538 final. *Developing coherent and system-wide Induction Programmes for beginning Teachers. A Handbook for policy-makers*, p. 9. Il documento è disponibile online al seguente indirizzo: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf.

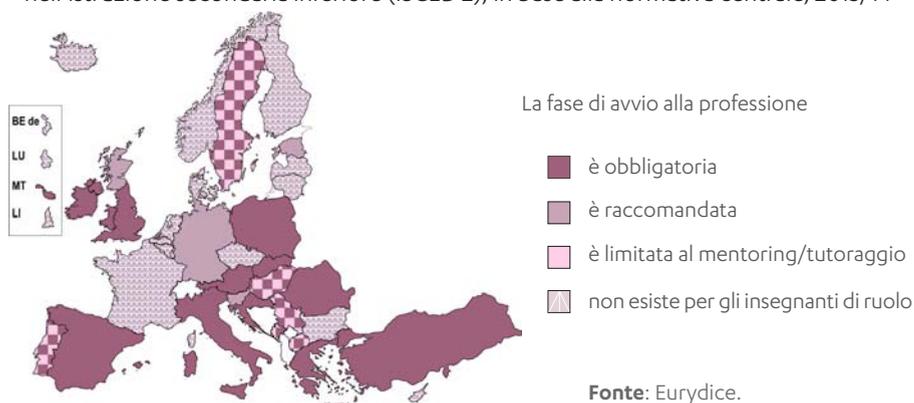
16 L’OCSE esamina la disponibilità dei programmi di avvio alla professione, che vengono definiti in maniera più ampia per includere sia i docenti che iniziano ad esercitare la professione che i docenti che entrano in un nuovo istituto scolastico (OCSE 2014, pp. 88-93).

nella figura 2.5, l'avvio alla professione è solitamente una fase obbligatoria, tranne che in Estonia, Slovenia, e Regno Unito (Scozia), dove questa fase è semplicemente raccomandata. In Germania, sono i *Länder* a decidere se organizzare o meno una fase di avvio alla professione e le relative attività.

In alcuni paesi la fase di avvio alla professione si limita al mentoring/tutoraggio: ciò accade in Ungheria, in Portogallo, in Montenegro, nell'ex Repubblica jugoslava di Macedonia, e in Serbia. In Svezia, le attività previste per questa fase vengono organizzate a livello locale o scolastico e solamente il mentoring/tutoraggio è obbligatorio.

La fase di avvio alla professione solitamente termina con una valutazione, che può confermare l'assunzione del candidato come insegnante o permettere a quest'ultimo di ottenere la qualifica di docente. In Polonia, i nuovi insegnanti vengono già impiegati durante la fase di avvio, nell'ambito di ciò che viene definito come "primo stadio" del loro status professionale; in seguito alla valutazione passano quindi al "secondo stadio".

Figura 2.5: Status della fase di avvio alla professione (*induction*) per insegnanti neoassunti in ruolo nell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), in base alla normativa centrale, 2013/14



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
Durata	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-3 anni	1 anno	1 anno	4 mesi	da 3 mesi a 1 anno	⊗	1 anno	1 anno
	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
Durata	⊗	⊗	⊗	⊗	2 anni	2 anni	V	1 anno	1 anno	1 anno	1 anno	1 anno	1 anno	⊗
	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR		
Durata	1 anno	1 anno	1 anno	1 anno	anno	⊗	⊗	1 anno	1 anno	⊗	1 anno	1 anno		

⊗ Non esiste una normativa di livello centrale per gli insegnanti neoassunti in ruolo

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La **fase di avvio alla professione** (*induction*) è una fase strutturata di sostegno per i docenti neoassunti in ruolo. Non viene considerata la fase di avvio alla professione facente parte della formazione professionale durante il programma formale di formazione iniziale, anche nel caso in cui sia remunerata. Durante la fase di avvio alla professione, i nuovi arrivati svolgono tutti o molti dei compiti che solitamente toccano ai docenti esperti e vengono remunerati per la loro attività. Di norma, questa fase include la formazione e la valutazione e viene assegnato un tutor che fornisce sostegno personale, sociale e professionale all'interno di un sistema strutturato. La fase dura diversi mesi e può avere luogo durante il periodo di prova. La durata in anni corrisponde agli anni scolastici.

Note specifiche per paese

Germania: la figura corrisponde alla situazione in sette *Länder*, dove la fase di avvio alla professione dura uno, due o tre anni. Questa fase è obbligatoria nel Brandeburgo (un anno) e ad Amburgo (un anno obbligatorio e uno opzionale), ma non esiste nei sette *Länder* restanti.

Spagna: il contenuto e la durata della fase di avvio alla professione variano a seconda della Comunità autonoma.

Francia e Lussemburgo: viene organizzata una fase di avvio alla professione dopo il concorso per l'assunzione, ma prima che gli insegnanti siano pienamente qualificati.

Paesi Bassi: in seguito alla deregolamentazione, sono le scuole a dover fornire questo tipo di sostegno.

Slovenia: la fase di avvio alla professione riguarda solamente i tirocinanti selezionati dal Ministero. I candidati qualificati, selezionati direttamente per occupare posti vacanti, beneficiano di un mentoring/tutoraggio solo per due mesi, in maniera da prepararli per l'esame professionale.

Svezia: a partire dal 2014/15, la fase di avvio alla professione non funge più da periodo di prova, benché le scuole siano obbligate a fornirla.

Regno Unito (SCT): solamente gli studenti qualificati per l'insegnamento provenienti da un istituto di istruzione superiore scozzese, la cui formazione sia stata finanziata con soldi pubblici, possono essere selezionati per la fase di avvio alla professione. Ciò include studenti da altre parti del Regno Unito e del resto della UE, a patto che questi siano stati dichiarati idonei per beneficiare delle sovvenzioni in Scozia.

La fase di avvio alla professione viene offerta in aggiunta alla formazione professionale inclusa nella formazione iniziale. Dura di solito un anno scolastico, tranne che in Grecia e in Spagna (in alcune Comunità autonome), dove può essere più breve, e in Ungheria e a Malta, dove dura due anni.

Dal 2000, è stata introdotta una fase di avvio alla professione a **Malta** (2010/11), in **Portogallo** (2012/13), **Romania** (2012/13), **Svezia** (2011/12), e nell'**ex Repubblica iugoslava di Macedonia** (2008/09). A **Cipro**, la fase di avvio alla professione nazionale è stata abolita nel 2012/13, a seguito di tagli di bilancio.

In **Austria**, la fase di avvio alla professione diventerà obbligatoria per tutti i nuovi docenti a partire dal 2015/16.

In due paesi, che organizzano concorsi durante la formazione iniziale, una fase di avvio alla professione con attività di insegnamento remunerate viene organizzata durante la forma-

zione professionale degli studenti piuttosto che all'inizio della loro carriera di docenti.

Oltre all'organizzazione di una fase di avvio alla professione per insegnanti qualificati in gran parte dei *Länder* in **Germania**, tutti i laureati (che abbiano passato un primo esame di Stato o che siano in possesso di un diploma di laurea magistrale in formazione iniziale, a seconda del *Land*) devono intraprendere un *Vorbereitungsdienst* (servizio di preparazione remunerato presso un istituto scolastico di durata compresa fra uno e due anni, a seconda del *Land*), in maniera da passare il secondo esame di Stato (*Zweite Staatsprüfung*). Questo esame è necessario per essere assunti a tempo indeterminato come insegnanti, ma non assicura l'assunzione.

In **Francia**, gli studenti possono sostenere il concorso alla fine del quarto o del quinto anno. Solamente gli studenti che hanno passato il concorso alla fine del quarto anno vengono remunerati per le attività di insegnamento svolte al quinto anno.

In **Lussemburgo**, dove il concorso viene tenuto prima dell'inizio della formazione professionale della durata di due anni, gli studenti vengono remunerati durante quei due anni.

Le fasi di avvio alla professione, dove presenti, sono solitamente disponibili per tutti i nuovi insegnanti della scuola pubblica, indipendentemente dal loro status. Tuttavia, in Spagna e in Turchia, dove gli insegnanti vengono assunti come dipendenti pubblici di ruolo (cfr. capitolo 1, figura 1.5), la fase di avvio alla professione viene limitata al personale assunto a tempo indeterminato. Ciò accade anche in Italia, dove gli insegnanti vengono assunti con status contrattuale. In Austria, la fase di avvio alla professione è stata ad oggi offerta solamente agli insegnanti laureati che hanno seguito il percorso consecutivo durante tutta la formazione iniziale all'università.

Partecipazione alla fase di avvio alla professione

I dati Eurydice rappresentati nella figura 2.5 forniscono informazioni riguardo alla normativa attuale sulla fase di avvio alla professione. Nell'indagine TALIS 2013 è stato chiesto agli insegnanti se avessero preso parte a un programma formale di avvio alla professione in veste di neo docenti, fornendo quindi informazioni pratiche. Tuttavia, i dati Eurydice riguardano la normativa attuale per il settore pubblico, mentre i dati TALIS fanno riferimento all'esperienza passata degli insegnanti e riguardano gli insegnanti che lavorano nel settore pubblico, privato sovvenzionato o privato indipendente.

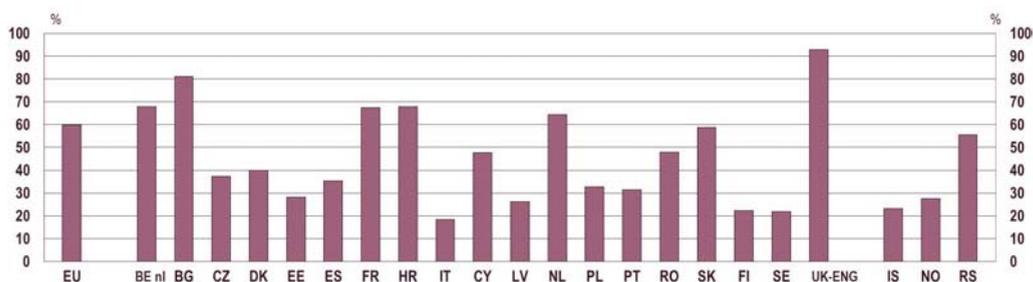
La figura 2.6 mostra la percentuale di insegnanti con un massimo di cinque anni di esperienza che dichiarano di aver preso parte a un tale programma. Concentrarsi sui docenti con meno esperienza è utile a comprendere le ultime tendenze riguardanti la partecipazione alla fase di avvio alla professione.

Circa il 60% degli insegnanti europei meno esperti hanno dichiarato di aver preso parte a

un programma ufficiale di avvio alla professione. I sistemi di istruzione di riferimento erano quelli di Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, Francia, Croazia, Paesi Bassi, e Regno Unito (Inghilterra). Le percentuali corrispondenti nei singoli sistemi di istruzione erano più alte in Bulgaria e nel Regno Unito (Inghilterra), ed ammontavano rispettivamente all'81,1% e al 92,9%. Di questi sei sistemi di istruzione, solamente quello croato e britannico (Inghilterra) hanno normative centrali che rendono obbligatoria la fase di avvio alla professione nel settore pubblico (vedi figura 2.5). In Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, e Paesi Bassi, i tassi sono alti nonostante la mancanza di tali normative. Questo significa che le autorità locali, o le scuole stesse, organizzano spesso periodi di avvio alla professione per il personale neo qualificato. Anche la Francia rientra in questa categoria, benché i partecipanti all'indagine possano aver preso in considerazione la fase di avvio alla professione organizzata nella fase finale della formazione iniziale come sostegno ai neo docenti.

In Estonia, Italia, Lettonia, Finlandia, Svezia, Islanda e Norvegia, la percentuale di coloro che hanno dichiarato di aver preso parte alla fase di avvio era del 30%. Di questi sette sistemi di istruzione, solamente quelli di Italia e Svezia hanno una normativa centrale che stabilisce la fase di avvio alla professione come obbligatoria. Tuttavia, in Italia questa fase è limitata al personale assunto a tempo indeterminato nel settore pubblico. La normativa è stata introdotta in Svezia nel 2011/12.

Figura 2.6: Percentuale di insegnanti con non più di cinque anni di esperienza nell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che ha preso parte a programmi formali di avvio alla professione, in qualità di nuovi insegnanti, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 2.9 nell'Appendice).

Fattori principali che influenzano la partecipazione alla fase di avvio alla professione

Diversi fattori possono determinare se i docenti alla prima esperienza prendono parte a un programma di avvio alla professione. La tabella 2.10 (nell'Appendice) indica la probabilità che tali fattori entrino in gioco, sulla base del contenuto della banca dati TALIS 2013. In maniera da evitare una ridondanza statistica, tutti i risultati mostrati di seguito fanno riferimento al potere predittivo di ogni fattore, presa in considerazione l'influenza di tutti gli altri.

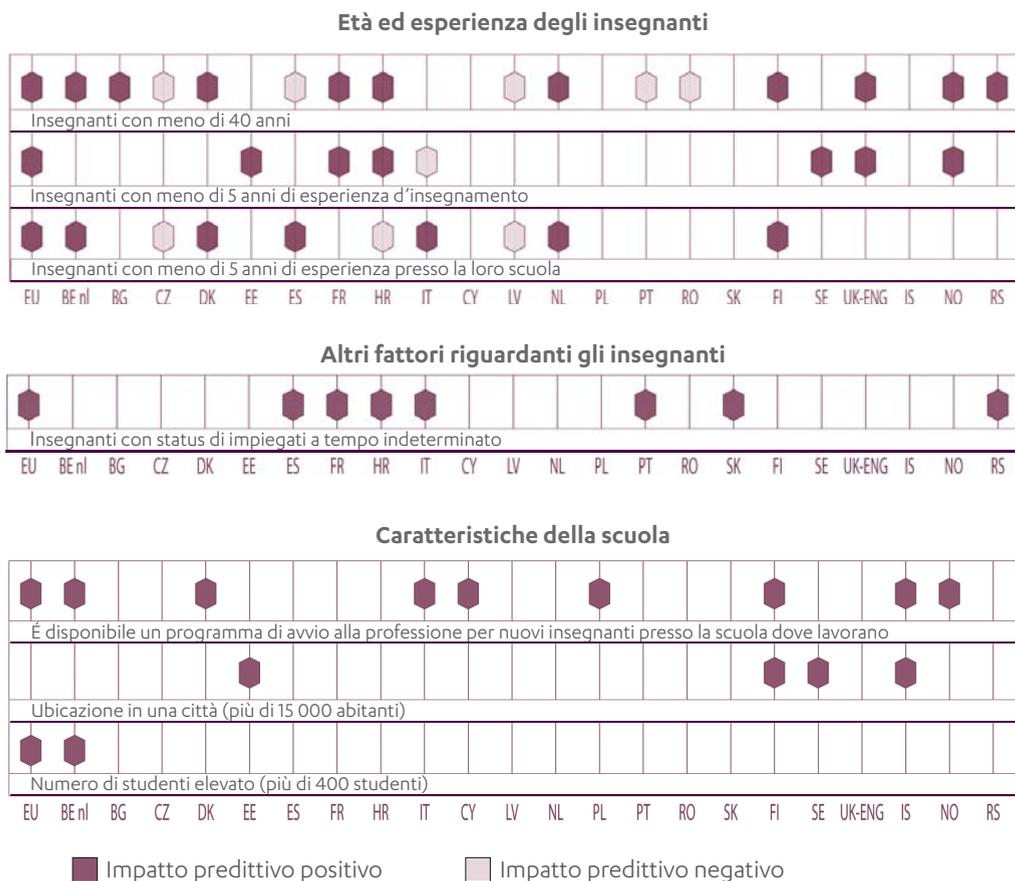
Gli aspetti presi in considerazione si riferiscono a:

- età ed esperienza del docente (sia come insegnante sia all'interno della scuola);
- status professionale del docente;
- fattori contestuali come la disponibilità di un programma di avvio alla professione per neo insegnanti presso la scuola (come riferito dal dirigente scolastico), la posizione e il numero di studenti della scuola.

Come mostrato nella figura 2.7, il fatto che gli insegnanti **“abbiano meno di 40 anni d'età”** è il principale fattore in grado di determinare se questi abbiano preso parte ad un programma di avvio alla professione come neo docenti, dato che la fase di accompagnamento è stata introdotta recentemente. Questo fattore ha un'incidenza positiva in 10 sistemi d'istruzione e un'incidenza negativa in cinque. In quattro sistemi, questa tendenza viene sostenuta dal fattore predittivo **“non più di cinque anni di esperienza nel campo dell'insegnamento”**.

Il secondo fattore predittivo fra i selezionati è la **“disponibilità di un programma di avvio alla professione per nuovi insegnanti presso la scuola presso la quale lavorano”**. Si tratta di un fattore predittivo in nove sistemi educativi, dove la fase di avvio alla professione viene organizzata dalle scuole stesse e non dagli istituti per la formazione iniziale, tranne che nel caso dell'Italia, dove la responsabilità è condivisa dalle scuole e dalle autorità centrali e regionali.

Figura 2.7: Valore predittivo di certi fattori selezionati per la partecipazione degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) a programmi formali di avvio alla professione, in qualità di nuovi insegnanti, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 2.10 nell'Appendice).

Nota esplicativa

Per ulteriori spiegazioni riguardo alle regressioni logistiche multiple, si veda la Nota statistica.

Lo **“status di dipendente a tempo indeterminato”** ha un’incidenza predittiva in sette paesi. Nel questionario TALIS 2013, a tutti gli insegnanti è stato chiesto, a prescindere dalla loro età, se avessero preso parte ad una fase di avvio alla professione docente. Lo status professionale non è quindi collegato al loro status durante la fase di avvio alla professione, ma piuttosto al loro stato attuale. Non sorprende quindi che gran parte degli insegnanti che hanno preso parte a un programma di avvio alla professione sia stata assunta a tempo

indeterminato nel frattempo. Vale la pena notare i rapporti di probabilità particolarmente alti di Francia (12,9) e Italia (14,5).

Per quanto riguarda le scuole, la loro **“ubicazione in una città (più di 15 000 abitanti)”** è un fattore predittivo solamente in quattro paesi, ovvero Estonia, Finlandia, Svezia, e Islanda. Ma il **“numero di studenti elevato (più di 400 studenti)”** non ha alcun impatto predittivo per quanto riguarda la partecipazione degli insegnanti a un programma di avvio alla professione, eccezion fatta per la Comunità fiamminga del Belgio.

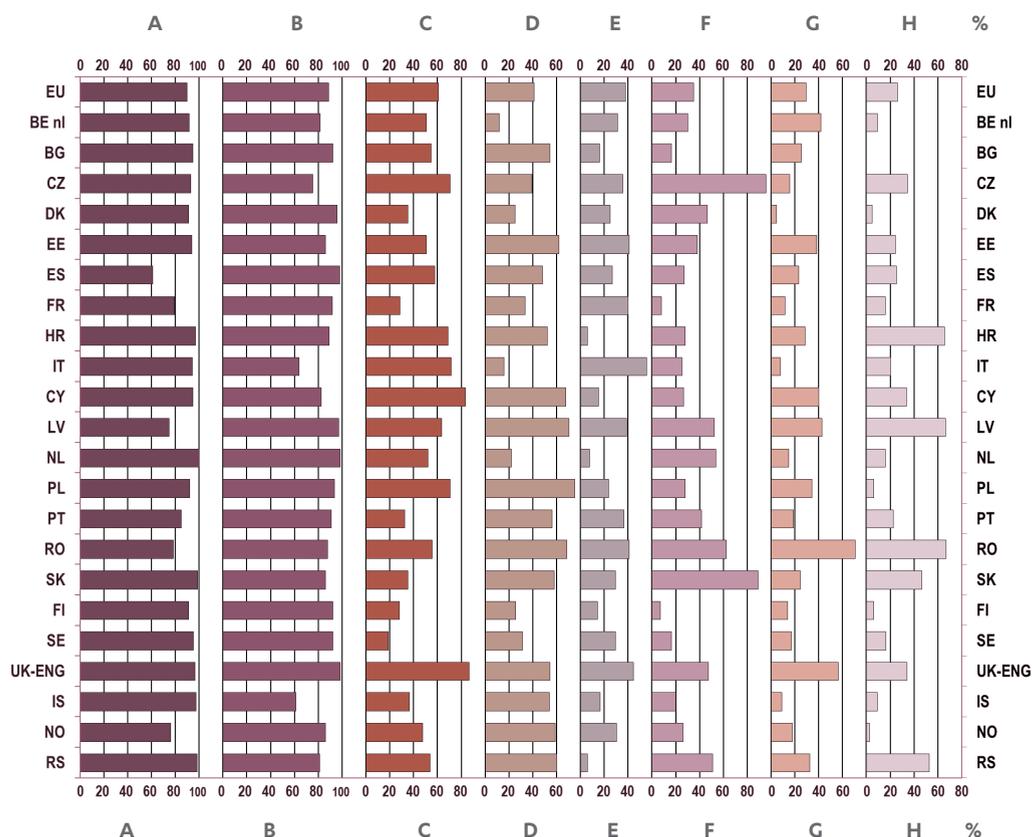
Tipologia di attività organizzate dalle scuole

Nel questionario TALIS 2013, i dirigenti scolastici dovevano dichiarare se presso il loro istituto fosse presente un programma di avvio alla professione e, in caso positivo, quali fossero le attività principali. La figura 2.8 prende in considerazione solamente le risposte dei dirigenti che hanno dichiarato che i loro programmi erano indirizzati unicamente ai nuovi insegnanti. Tuttavia, il termine “nuovo insegnante” può fare riferimento sia a chi si affaccia alla professione per la prima volta, sia a docenti esperti ma nuovi nella scuola in questione. Inoltre, le attività nelle scuole sono solo una parte delle attività previste dai programmi di avvio alla professione, che possono essere organizzate anche da istituti di formazione iniziale e da autorità locali, regionali o centrali. Nonostante queste riserve, le informazioni qui riportate possono dare un’idea generale delle attività incluse nei programmi di avvio alla professione per neo docenti.

Sono due le attività preminenti nei programmi di avvio alla professione per nuovi insegnanti, ossia il **mentoring/tutoraggio** e gli **incontri programmati con il dirigente scolastico e/o altri colleghi**. La seconda attività è di fatto molto vicina a un sistema di mentoring/tutoraggio. Nell’UE, l’89,6% degli insegnanti ha accesso ai programmi di formazione, che includono un sistema di mentoring/tutoraggio e l’88,5% ha accesso a incontri programmati. In Spagna, meno di tre quarti degli insegnanti ha accesso a programmi per neo docenti presso le scuole che includono attività di mentoring/tutoraggio (61,1 %). In Italia (63,7 %) e in Islanda (60,9 %), ciò vale anche per i programmi che prevedono incontri programmati con il dirigente scolastico o altri colleghi.

Corsi e seminari sono disponibili per il 60,8% degli insegnanti nei programmi di avvio alla professione dell’UE. La percentuale è particolarmente alta a Cipro (83,3% degli insegnanti) e nel Regno Unito (Inghilterra, per l’86,4% degli insegnanti). Meno di un terzo degli insegnanti ha accesso a programmi che includano corsi e seminari in Francia (28,5%), Portogallo (32,2 %), Finlandia (27,9%), e Svezia (18,7%).

Figura 2.8: Percentuale di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) con accesso a determinate tipologie di attività nei programmi di avvio alla professione, come riportato dai dirigenti scolastici, 2013



- A Mentoring/Tutoraggio
- B Incontri programmati con il dirigente scolastico e/o altri colleghi
- C Corsi/seminari
- D Insegnamento in gruppo
- E Lavoro in rete/Comunità virtuali
- F Revisione tra pari
- G Collaborazione con altre scuole
- H Diari di bordo

Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 2.11 nell'Appendice).

Altre attività possono essere **l'insegnamento in gruppo** (per il 40,8% degli insegnanti nella UE), il **lavoro in rete/comunità virtuali** (37,5%), la **revisione tra pari** (34,8%), la **collaborazione con altre scuole** (29,2%), e i **diari di bordo** (26%). Queste attività non sono ben distribuite e sono più comuni in certi paesi piuttosto che in altri. In Romania, più di due terzi degli insegnanti hanno accesso a programmi di avvio alla professione per nuovi insegnanti

organizzati dalle scuole che includono insegnamento in gruppo, collaborazione con altre scuole e diari di bordo. Stessa cosa dicasi per Lettonia (tranne che nel caso della revisione tra pari), Cipro e Polonia (ma solo per quanto riguarda l'insegnamento in gruppo), Repubblica ceca e Slovacchia (unicamente revisione tra pari).

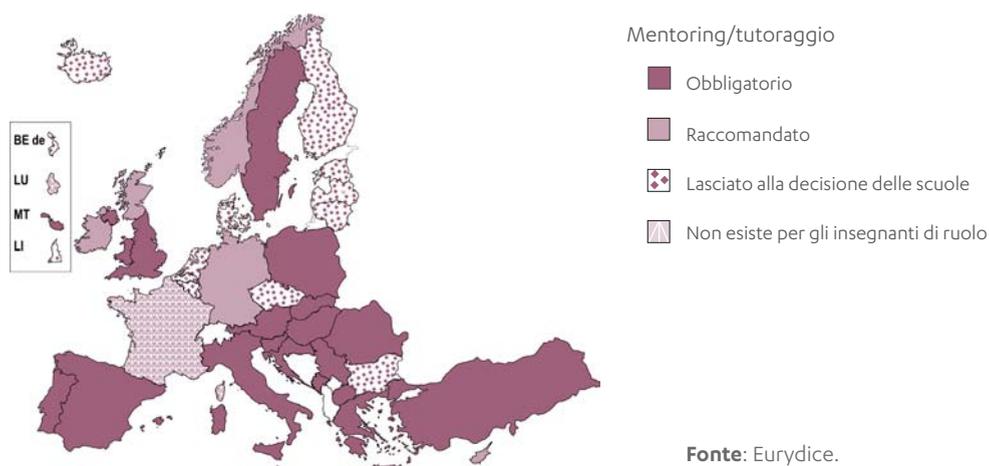
Come mostrato nella figura 2.8, il mentoring/tutoraggio è, secondo i dirigenti scolastici, l'attività più diffusa nei programmi presso le scuole di avvio alla professione per i nuovi insegnanti. Il prossimo paragrafo di questo capitolo approfondirà pertanto tale attività.

2.2.2. Mentoring/tutoraggio

Mentoring/tutoraggio regolamentato a livello centrale

Benché non tutti i paesi in Europa offrano una fase di avvio alla professione (*induction*) diffusa e sistematica ai nuovi insegnanti impiegati nel settore pubblico (vedi figura 2.5), in quasi tutti è disponibile un servizio di mentoring/tutoraggio.

Figura 2.9: Mentoring/tutoraggio per insegnanti neoassunti in ruolo dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), in base alla normativa centrale, 2013/14



Nota esplicitiva

Il termine **mentoring/tutoraggio** fa riferimento all'orientamento e la consulenza professionale offerti agli insegnanti da colleghi più esperti. Il mentoring/tutoraggio può far parte della fase di avvio alla professione per insegnanti che si affacciano alla professione per la prima volta, ma può essere disponibile anche per qualsiasi insegnante che abbia bisogno di sostegno.

Non viene considerato il mentoring/tutoraggio fornito durante il programma formale di formazione iniziale.

Note specifiche per paese

Germania: il mentoring/tutoraggio è disponibile nei *Länder* che organizzano una fase di avvio alla professione.
Estonia, Spagna, Italia, Portogallo, e Turchia: il mentoring/tutoraggio è disponibile solamente per i nuovi docenti assunti a tempo indeterminato.

Grecia: il mentoring/ tutoraggio non è ancora disponibile. Il ministero deve prima deliberare sulle qualifiche specifiche dei tutor.

Francia: il mentoring/tutoraggio viene organizzato dopo l'esame selettivo per l'assunzione, ma prima che i docenti siano pienamente qualificati e in ruolo. Il mentoring/tutoraggio verrà introdotto a partire dal 2015/16 per gli insegnanti neoassunti in ruolo nelle zone prioritarie d'istruzione.

Lussemburgo: il servizio di mentoring/tutoraggio viene organizzato dopo l'esame selettivo per l'assunzione, ma prima che i docenti siano pienamente qualificati.

Austria: il mentoring/tutoraggio è obbligatorio solamente per gli insegnanti diplomati che abbiano seguito il percorso consecutivo della formazione iniziale presso l'università. Diventerà obbligatorio per tutti i docenti a partire dal 2015/16.

Nei paesi che prevedono una fase di avvio alla professione obbligatoria, il mentoring/tutoraggio viene spesso imposto agli insegnanti neoassunti in ruolo, tranne che in Irlanda, dove è solamente raccomandato. È quindi obbligatorio in Grecia, Spagna, Croazia, Italia, Malta, Austria, Polonia, Portogallo, Romania, Slovacchia, Svezia, Regno Unito (Inghilterra, Galles, e Irlanda del Nord), Montenegro, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Serbia e Turchia. In Grecia, tuttavia, non è stato organizzato alcun sistema di mentoring/tutoraggio, vista l'assenza di delibere ministeriali sulle qualifiche, sui doveri dei tutor e sulle procedure di selezione. In Polonia e nel Regno Unito (Irlanda del Nord), gli insegnanti ricevono mentoring/tutoraggio costante dopo la fase di avvio alla professione.

In **Polonia**, i neo docenti vengono assunti come 'docenti tirocinanti' (*nauczyciel stażysta*) con un contratto annuale corrispondente alla fase di avvio alla professione. Una volta completata questa fase vengono assunti come "docenti a contratto" (*nauczyciel kontraktowy*) con un contratto a tempo indeterminato. Per poter diventare "docenti incaricati" (*nauczyciel mianowany*), devono essere ulteriormente valutati dopo due anni e nove mesi (o più tardi). Beneficiano di un supporto di mentoring/tutoraggio in preparazione a tale valutazione.

Nel **Regno Unito (Irlanda del Nord)**, i docenti al secondo e terzo anno di insegnamento continuano ad avere il supporto di un tutor.

Nei paesi dove la fase di avvio alla professione viene raccomandata, il mentoring/tutoraggio può essere obbligatorio, come in Slovenia, raccomandato, come nel Regno Unito (Scozia), o lasciato all'iniziativa delle singole scuole (Estonia). In Germania, l'offerta varia a seconda del *Land* in questione.

Nel caso in cui il mentoring/tutoraggio venga offerto in paesi senza una fase di avvio alla professione regolamentata per gli insegnanti neoassunti in ruolo, la responsabilità viene spesso lasciata alle scuole, come in Belgio, Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Lettonia, Lituania, Paesi Bassi, Finlandia, Islanda e Liechtenstein. Tuttavia, viene raccomandato a Cipro e in Norvegia.

In Francia e Lussemburgo, dove il mentoring/tutoraggio è una parte importante della fase finale qualificante della formazione iniziale, non viene fornito poi agli insegnanti neoassunti in ruolo.

A partire dal 2000, sono stati organizzati sistemi di mentoring/tutoraggio per i nuovi arrivati nella professione docente a **Malta** (2012/13), in **Portogallo** (2012/13), e nell'**ex Repubblica jugoslava di Macedonia** (2008/09). In **Lettonia** è in via di preparazione una normativa e dal 2011 sono stati formati 1000 tutor. In **Norvegia**, il Ministero dell'istruzione e della ricerca e l'Associazione norvegese delle autorità locali e regionali stanno lavorando su di una strategia di mentoring/tutoraggio per sostenere i neo docenti.

Percentuale di insegnanti che beneficiano del mentoring/tutoraggio

La ricerca TALIS 2013 chiedeva agli insegnanti se avessero un mentore/tutor e di fornire eventuali informazioni sulla portata del mentoring/tutoraggio. Il questionario TALIS dà per scontato che non sia limitato alla fase di avvio alla professione docente, ma rappresenti un'attività dalla quale tutti gli insegnanti possono trarre beneficio, a prescindere dalla loro esperienza professionale. Questo paragrafo si focalizza essenzialmente sul mentoring/tutoraggio come modalità di sostegno alla transizione verso la professione¹⁷.

Dato che coloro che si affacciano alla professione docente per la prima volta sono generalmente più giovani degli insegnanti esperti, la percentuale, per fascia d'età, di insegnanti che dichiarano di avere un tutor è un'approssimazione utile a determinare se il mentoring/tutoraggio viene utilizzato per aiutare i nuovi arrivati nella loro transizione verso la professione, o per sostenere i docenti più esperti in difficoltà.

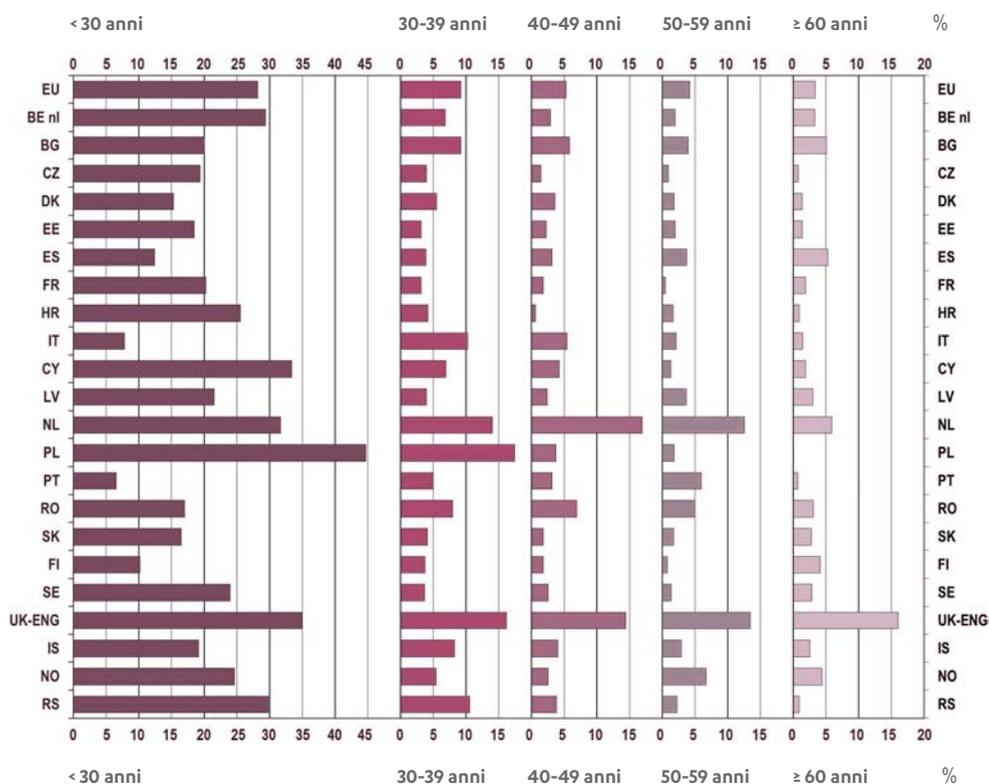
La figura 2.10 include le risposte di tutti gli insegnanti europei intervistati, sia che lavorino nel settore pubblico, privato sovvenzionato dal governo o privato indipendente. Essa mostra che il mentoring/tutoraggio è principalmente legato alla fase di avvio alla professione per i nuovi insegnanti. Tale constatazione è supportata dalle normative centrali dei paesi, che nella maggior parte dei casi considerano il mentoring/tutoraggio come una forma di sostegno specifica per gli insegnanti neoassunti in ruolo.

Attestandosi al 28,2%, la percentuale di insegnanti europei sotto i 30 anni che dichiara di

¹⁷ Vedi anche OCSE (2014), pp. 93-96.

avere un mentore/tutor è di tre volte più alta rispetto alla percentuale di coloro che appartengono alla fascia di età che va dai 30 ai 39 anni (9,2%). In quasi tutti i paesi, la percentuale di insegnanti con meno di 30 anni d'età provvisti di mentore/tutor è più alta rispetto a quella di qualsiasi altra fascia d'età. Essa sarebbe stata ancora più alta se TALIS 2013 avesse sovra-campionato gli insegnanti con meno di un anno di esperienza, in maniera che le statistiche di questo specifico gruppo potessero essere analizzate. È probabile che una percentuale più alta di insegnanti con meno di 30 anni d'età non abbia più un tutor, perché il periodo di mentoring/tutoraggio ufficiale è limitato nel tempo. La percentuale più alta è in Polonia (44,7%), dove il mentoring/tutoraggio viene offerto per un periodo prolungato oltre la fase di avvio alla professione, fino a che i neo docenti non vengono promossi al terzo grado professionale (vedi la nota specifica sulla Polonia nella pagina precedente).

Figura 2.10: Percentuale di insegnanti, per fascia d'età, dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) a cui è attualmente assegnato un mentore/tutor, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (vedi tabella 2.12 nell'Appendice).

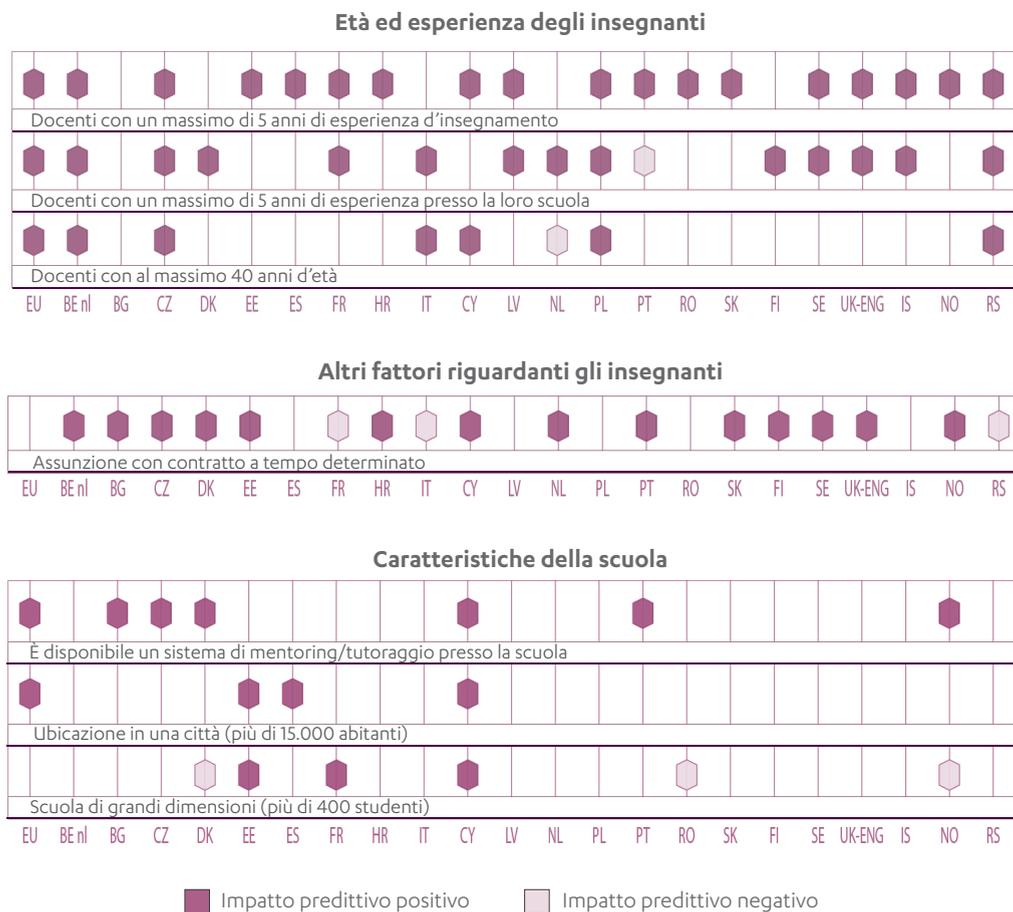
La percentuale di insegnanti sotto i 30 anni che riferisce di avere un mentore/tutor si aggira intorno al 30% o più in solo cinque paesi. In Polonia, Regno Unito (Inghilterra) e Serbia, le normative centrali riguardanti il settore pubblico stabiliscono anche che il mentoring/tutoraggio è obbligatorio (vedi figura 2.9), mentre a Cipro è solamente raccomandato. I Paesi Bassi sono l'unico paese con una percentuale corrispondente superiore al 30%, nonostante il mentoring/tutoraggio sia a discrezione delle singole scuole.

Solo in due sistemi di istruzione almeno il 10% degli insegnanti di tutte le fasce d'età dichiara di avere un tutor: quello dei Paesi Bassi (ad eccezione degli insegnanti con più di 60 anni d'età) e quello del Regno Unito (Inghilterra). Comunque, persino in questi due sistemi, è due volte più probabile che siano gli insegnanti sotto i 30 anni ad avere un mentore/tutor, il che è comprensibile, dato che è più probabile che siano i docenti con meno esperienza ad aver bisogno di questo tipo di sostegno.

Fattori utili nel valutare la probabilità di ricevere un sostegno di mentoring/tutoraggio

La figura 2.11 illustra il valore predittivo di sette fattori identificati a partire dal contenuto della banca dati TALIS 2013 nell'assegnazione di un tutor. L'impatto di ogni fattore viene analizzato tenendo in considerazione l'influenza degli altri.

Figura 2.11: Valore predittivo di certi fattori selezionati nell'assegnazione di un mentore/tutor ai docenti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 2.13 nell'Appendice).

Nota esplicativa

Per ulteriori spiegazioni riguardo alle regressioni logistiche multiple, si veda la Nota statistica.

Gli aspetti presi in considerazione si riferiscono a:

- età ed esperienza del docente (sia come insegnante sia all'interno della scuola) e status professionale;
- fattori contestuali come la disponibilità di un sistema di mentoring/tutoraggio per nuovi insegnanti presso la scuola (come riferito dal dirigente scolastico), la posizione e le dimensioni della scuola.

Dei tre fattori predittivi, due sono legati all'esperienza degli insegnanti. **“Non più di cinque anni d'esperienza di insegnamento”** è un fattore predittivo positivo in 17 sistemi d'istruzione, e **“non più di cinque anni di esperienza presso la propria scuola”** è un fattore predittivo positivo in 13 paesi. Ciò conferma che **“l'assegnazione di un tutor”** è collegata al passaggio alla professione docente, come mostrato nelle percentuali per fascia d'età di insegnanti con un tutor (vedi figura 2.10). Il fatto che i docenti **“non abbiano più di 40 anni”** ha anch'esso un valore predittivo in sei sistemi di istruzione, ma ha al contempo un impatto negativo nei Paesi Bassi che, insieme al Regno Unito (Inghilterra), sono uno dei due paesi in cui anche gli insegnanti più anziani ed esperti hanno dei mentori/tutor.

Il terzo fattore predittivo principale è l'**“assunzione con un contratto a tempo determinato”**, il che è attribuibile al fatto che, in molti paesi, i nuovi insegnanti iniziano con un periodo di prova. D'altro canto, Francia, Italia e Serbia mostrano la tendenza inversa, dato che il fattore predittivo principale è l'assunzione a tempo indeterminato. In Francia, infatti, la fase di avvio alla professione con un mentore/tutor è organizzata per coloro che hanno passato un concorso per diventare insegnanti a tempo indeterminato, mentre in Italia essa viene riservata a coloro che hanno un contratto a tempo indeterminato.

La **disponibilità di un sistema di mentoring/tutoraggio presso la scuola** è un fattore predittivo in sei sistemi di istruzione.

L'**“ubicazione della scuola in una città (con più di 15 000 abitanti)”** e **“una scuola di grandi dimensioni (più di 400 studenti)”** sono fattori senza un forte impatto sull'assegnazione di un mentore/tutor, benché entrambi abbiano un valore predittivo positivo in tre sistemi d'istruzione, mentre **“le grandi dimensioni della scuola”** hanno un impatto predittivo negativo in altri tre.

Se un mentore/tutor può essere in grado di aiutare gli insegnanti più esperti ad affrontare le difficoltà in situazioni complesse o non abituali, questo tipo di sostegno è sempre principalmente destinato ai nuovi insegnanti.

2.2.3. Profilo, preparazione e nomina dei mentori/tutor

I mentori/tutor sono insegnanti esperti assunti a un livello professionale superiore a quello dei docenti che supervisionano. Possono essere nominati dal dirigente scolastico o dall'autorità regionale o locale, o essere mentori/tutor accreditati. Alcuni paesi hanno organizzato una formazione o un sostegno specifici per queste figure.

Nella **Repubblica ceca**, il progetto del 2014/15 conosciuto come *Mentoring začínajících učitelů* (o servizio

di mentoring/tutoraggio per i neo docenti) sviluppato dal Forum dei leader aziendali col patrocinio del Ministero dell'istruzione, della gioventù e dello sport, coinvolge diverse scuole. Esso punta a dotarle di una metodologia completa per fornire mentoring/tutoraggio e creare una rete con le altre scuole, permettendo ai loro docenti esperti di sviluppare maggiori competenze nel mentoring/tutoraggio. Nel luglio del 2014, l'Istituto nazionale per l'istruzione ha lanciato un progetto annuale chiamato "lettori e tutor per le scuole" (*Lektori a mentori pro školy – LAMS*), con lo scopo di diffondere informazioni sul mentoring/tutoraggio e coinvolgere docenti di varie discipline nell'offerta di mentoring/tutoraggio presso le scuole.

In **Estonia**, i mentori/tutor hanno almeno tre anni di esperienza nell'insegnamento e nei lavori di sviluppo, ed hanno effettuato 160 ore di formazione per diventare mentori/tutor presso un'università prima di essere nominati o mentre supervisionavano giovani docenti durante la fase di avvio alla professione.

In **Irlanda**, molte scuole dispongono di insegnanti qualificati a svolgere il ruolo di mentore/tutor. Tali docenti devono aver seguito un corso di formazione di 20 ore organizzato attraverso il Programma nazionale di avvio alla professione per gli insegnanti (*National Induction Programme for Teachers, NIPT*). Come mentori/tutor, possono anche beneficiare di assistenza tramite telefono, email, o via internet (www.teacherinduction.ie).

In **Lettonia**, l'Università della Lettonia ha formato quasi 1000 tutor fra il 2010 e il 2013, nell'ambito di un progetto chiamato progetto per "la formazione pratica e innovativa degli insegnanti e lo sviluppo professionale dei tutor" e finanziato dal Fondo Sociale Europeo. Dettagli su tutti i mentori/tutor che hanno completato il corso di 72 ore sono disponibili in una banca dati elettronica che può essere consultata dagli insegnanti alla ricerca di mentori/tutor.

In **Romania**, gli Ispettorati scolastici provinciali e di Bucarest organizzano la selezione di insegnanti mentori/tutor sulla base di un concorso che include test sia teorici che pratici.

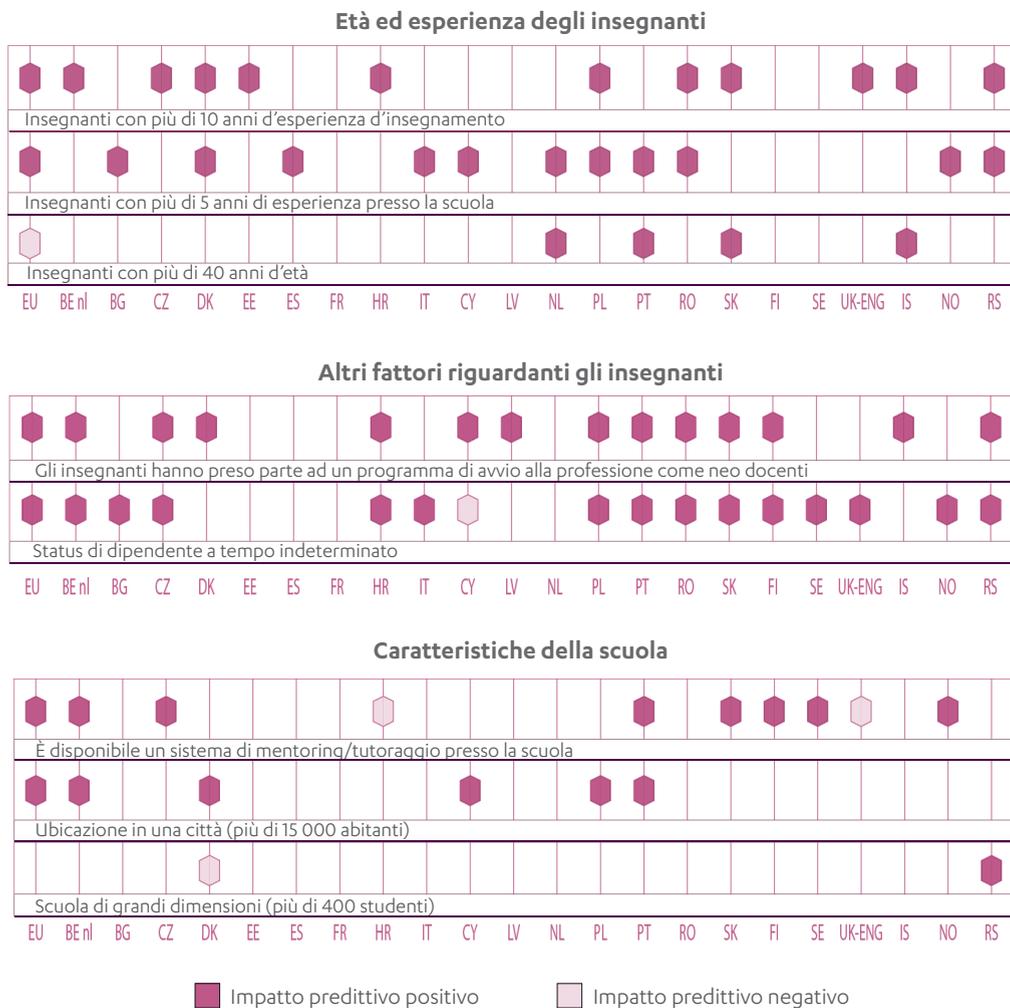
In **Montenegro**, nel 2010/2011 e nel 2011/12, l'Agenzia governativa per i servizi di istruzione ha organizzato un programma di tre giorni di formazione per mentori/tutor. Nel 2012/13, la formazione è stata organizzata per tutti i coordinatori scolastici dello sviluppo professionale continuo. Questi coordinatori hanno la responsabilità di fornire sostegno ai mentori/tutor presso gli istituti scolastici. L'Agenzia governativa per i servizi di istruzione ha inoltre pubblicato un vademecum ad uso dei mentori/tutor.

L'indagine TALIS 2013 ha inoltre chiesto ai docenti se in quel momento svolgessero mentoring/tutoraggio per uno o più colleghi.

Sono stati selezionati diversi fattori nel contenuto della banca dati TALIS 2013 per valutare il loro valore predittivo nell'assegnazione del ruolo di mentore/tutor agli insegnanti. Nella figura 2.12, ogni fattore viene esaminato in relazione agli altri. I fattori selezionati riguardano:

- età ed esperienza del docente (sia come insegnante sia all'interno della scuola);
- altre questioni riguardanti i docenti, come il loro status professionale o l'aver preso parte o meno ad un programma di avvio alla professione come neo docenti;
- fattori contestuali come la disponibilità di un sistema di mentoring/tutoraggio presso la scuola (come riferito dal dirigente scolastico), la posizione e le dimensioni della scuola.

Figura 2.12: Valore predittivo di certi fattori selezionati nella nomina a mentor/tutor di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 2.14 nell'Appendice).

Nota esplicitiva

Per ulteriori spiegazioni riguardo alle regressioni logistiche multiple, si veda la Nota statistica.

Un fattore predittivo in 13 sistemi d'istruzione è il fatto che gli **"insegnanti hanno preso parte ad un programma di avvio alla professione come neo docenti"**. Come indica l'OCSE

(2014, p. 96), “questi risultati suggeriscono che interventi tempestivi, come ad esempio la partecipazione a programmi di avvio alla professione come neo docenti, possono avere un impatto a lungo termine nella successiva disponibilità del docente ad aiutare altri insegnanti a migliorare le loro competenze professionali”.

Un altro fattore relativo agli insegnanti dal grande valore predittivo nella nomina dei mentori/tutor è lo **“status di impiegato a tempo indeterminato”** dell’insegnante in questione. È un fattore predittivo in 14 sistemi di istruzione, benché lo status possa dipendere in parte dalla loro esperienza, dato che, maggiore sarà l’esperienza degli insegnanti, maggiore sarà la probabilità che questi ottengano un contratto a tempo indeterminato.

Comprensibilmente l’esperienza degli insegnanti è di grande importanza in tutti i sistemi di istruzione. **“Più di 10 anni d’esperienza d’insegnamento”** è un fattore predittivo in 11 sistemi, come lo è **“più di 5 anni di esperienza presso la propria scuola”**. Entrambi i fattori sono di valore predittivo positivo in Danimarca, Polonia, Romania e Serbia. Il fatto che gli insegnanti abbiano **“più di 40 anni”** è un fattore predittivo solo in quattro sistemi di istruzione (nei Paesi Bassi, in Portogallo, Slovacchia, e Islanda), e in ogni caso va combinato con l’impatto dell’esperienza d’insegnamento o dell’esperienza presso il proprio istituto.

Due fattori relativi al contesto scolastico hanno un qualche impatto predittivo. Quando un **“sistema di mentoring/tutoraggio è disponibile presso la scuola”**, la probabilità che gli insegnanti vengano designati come mentori/tutor aumenta in sette sistemi d’istruzione. L’ubicazione della scuola **“in una città (più di 15 000 abitanti)”** è un fattore predittivo positivo in cinque sistemi d’istruzione, ma **“la scuola di grandi dimensioni (più di 400 studenti)”** ha un valore predittivo trascurabile.

Come è facile aspettarsi, l’esperienza e le qualifiche dei tutor sono in contrapposizione a quelle degli insegnanti che supervisionano. I tutor sono docenti esperti, spesso con contratti a tempo indeterminato e la loro partecipazione alla fase di avvio alla professione nel momento in cui hanno iniziato ad insegnare è in molti paesi un fattore determinante nel momento in cui devono essere scelti per svolgere le mansioni di mentori/tutor.

CAPITOLO 3:

SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO

Lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti è al cuore della strategia europea per il miglioramento della qualità dell'istruzione. Le conclusioni del Consiglio di maggio 2014¹⁸ sottolineano come l'esistenza di uno sviluppo professionale continuo di qualità sia fondamentale per far sì che i docenti "ottengano e mantengano le competenze specifiche necessarie per lavorare nelle classi di oggi". Esse sottolineano anche l'importanza di allineare lo sviluppo professionale ai cambiamenti nei modi di insegnare e di apprendere, e la necessità di utilizzare approcci collaborativi e interdisciplinari, come anche competenze digitali e risorse educative aperte. Le conclusioni indicano la necessità di approcci più flessibili allo sviluppo professionale continuo, che applichino metodi di apprendimento specifici per adulti basati sulle comunità di pratica, l'apprendimento online e quello tra pari, e sostengano e formino i docenti con metodi efficaci e innovativi.

L'indagine TALIS 2013 (OCSE, 2014) offre un punto di vista interessante per quanto riguarda la percezione che gli insegnanti hanno della necessità di partecipare allo sviluppo professionale continuo, come anche degli ostacoli e degli incentivi ad esso relativi. L'indagine sottolinea che la partecipazione degli insegnanti alle attività di sviluppo professionale è alta, e che le donne e i docenti con contratto a tempo indeterminato partecipano di più rispetto agli uomini e ai colleghi con contratti a tempo determinato. L'OCSE (2014) sottolinea anche l'influenza del sostegno finanziario sull'intensità della partecipazione allo sviluppo professionale continuo, benché sembri che in alcuni paesi altri incentivi non finanziari funzionino altrettanto bene. D'altro canto, sia la mancanza di incentivi, sia i problemi con gli orari di lavoro sembrano essere i motivi più frequenti per cui alcuni insegnanti non partecipano allo sviluppo professionale continuo.

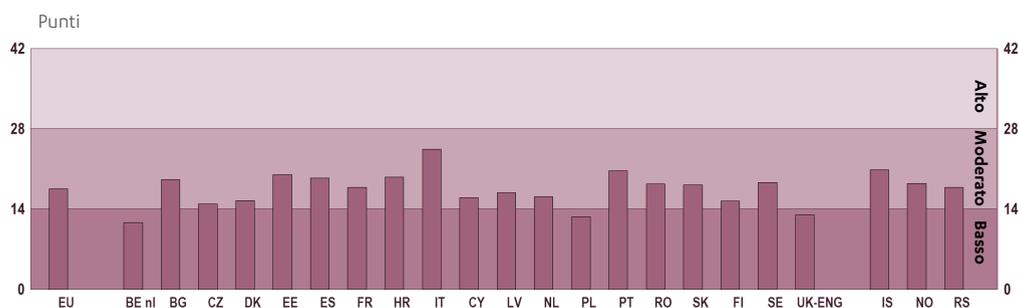
18 Conclusioni su un'efficace formazione degli insegnanti. Consiglio "Istruzione, gioventù, cultura e Sport"; Bruxelles, 20 maggio 2014.

Questo capitolo mette in relazione i risultati di un'analisi secondaria dei bisogni, della partecipazione, degli incentivi e degli ostacoli allo sviluppo professionale continuo, come dichiarati dagli insegnanti in risposta al questionario TALIS 2013, con dati sulla normativa e sulle politiche nazionali e regionali raccolti dalla rete Eurydice. La prospettiva così ottenuta contiene un'analisi più precisa rispetto a quella di TALIS 2013, sia in termini di portata, dato che si concentra sui paesi europei, sia in termini di punti di vista, dato che esplora aspetti specifici come i bisogni legati all'età, la partecipazione e la normativa. Questo capitolo esamina anche elementi strutturali dello sviluppo professionale continuo come concepito nella normativa relativa ai diversi sistemi di istruzione e le leve progettate dai decisori politici per aumentare la partecipazione.

3.1. Bisogni

I bisogni che le attività di sviluppo professionale dovrebbero soddisfare sono diversi a seconda del sistema d'istruzione europeo di riferimento. La figura 3.1 mostra che in quasi tutti i paesi i bisogni espressi dagli insegnanti si situano nella fascia moderata, con Belgio (Comunità fiamminga), Polonia, e Regno Unito (Inghilterra) di poco al di sotto. All'estremità opposta troviamo l'Italia, che è chiaramente nella parte alta della fascia, e poco indietro la Bulgaria, l'Estonia, la Spagna, la Croazia, il Portogallo e l'Islanda. La media europea e la posizione di certi paesi, in cui gli insegnanti esprimono bisogni contenuti, forniscono un quadro incoraggiante. Tuttavia, questo risultato non sempre si riflette nelle tendenze espresse dalle singole variabili.

Figura 3.1: Scala del livello di bisogni di sviluppo professionale, espressi dagli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (vedi tabella 3.1 nell'Appendice).

Nota esplicativa

È stata calcolata una scala dei bisogni, che va da “nessun bisogno” in tutti gli ambiti, pari a zero, a “livello elevato di bisogni” in tutti gli ambiti presi in esame da TALIS 2013, pari a 42 punti. I bisogni sono considerati “bassi” da 0 a 14, “moderati” da 15 a 28, ed “elevati” da 29 a 42.

3.1.1. Bisogni in base ad età ed esperienza

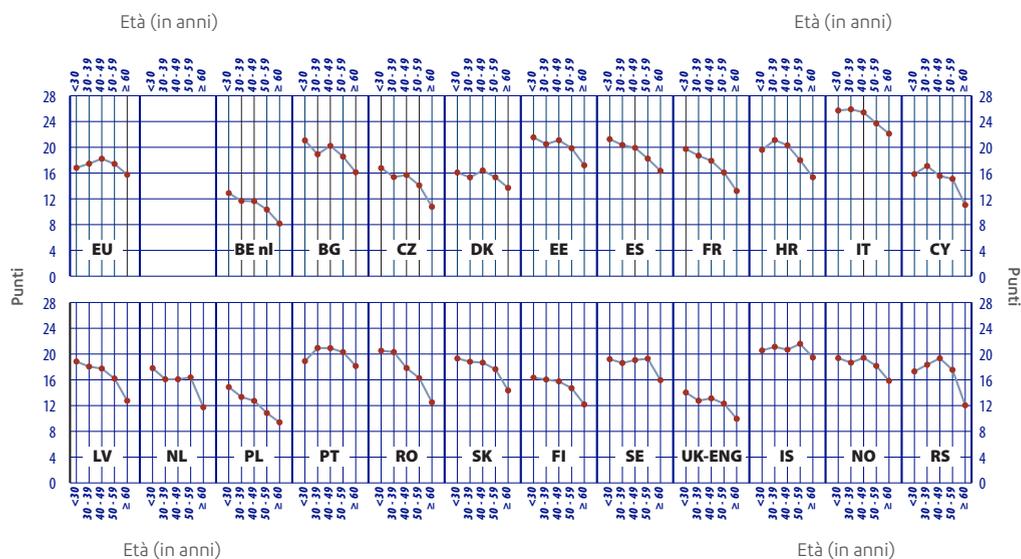
La figura 3.2 rivela che la media UE varia di poco all’interno delle cinque fasce d’età interessate. Essa ha una leggera “forma ad U” rovesciata, dove gli insegnanti più giovani e quelli più anziani esprimono meno bisogni rispetto a quelli compresi fra i 40 e i 49 anni d’età. In Italia, Portogallo e Islanda, tutte le fasce d’età esprimono bisogni più elevati rispetto alla media europea.

Inoltre, paesi singoli sembrano evidenziare l’uno o l’altro dei modelli. Il primo modello corrisponde a livelli di bisogni tendenzialmente simili in ognuna delle quattro fasce d’età, ma con una netta diminuzione dei bisogni fra gli insegnanti con più di 60 anni d’età, come nel caso dei paesi nordici, di Cipro, Paesi Bassi, Slovacchia, Regno Unito (Inghilterra) e Serbia. Il secondo modello presenta una diminuzione costante dei bisogni; è il caso della Spagna, Francia, Croazia, Lettonia e Romania. Comunque, qualunque sia il modello, la media dei bisogni espressi dagli insegnanti con più di 60 anni d’età è sempre inferiore rispetto a quella di ogni altra fascia d’età. In Lettonia e nei Paesi Bassi, per esempio, la media presenta una differenza di 6,1 punti fra la categoria che esprime il livello di bisogni più elevato (< 30) e gli insegnanti con più di 60 anni, mentre in Romania questa differenza raggiunge gli 8 punti. Eccezion fatta per Italia e Portogallo, il livello di bisogni medio espresso in tutti i paesi dagli insegnanti con più di 60 anni d’età si trova al di sotto della media europea (per tutte le fasce d’età combinate), e in molti di essi la stessa fascia d’età esprime livelli di bisogni generalmente bassi. Vale la pena notare che in Belgio (Comunità fiamminga), Polonia e Regno Unito (Inghilterra) il livello di bisogni medio espresso è sempre al di sotto della media europea, a prescindere dalla fascia d’età presa in considerazione.

Sembra che l’esperienza influenzi i bisogni allo stesso modo delle fasce d’età (vedi tabella 3.3 nell’Appendice).

Date le tendenze simili (vedi figura 3.2) in relazione alle fasce d’età e all’esperienza, è possibile che i livelli minori di bisogni espressi dagli insegnanti più anziani o esperti siano un riflesso di una minore motivazione verso la fine della carriera, piuttosto che di un’autovalutazione obiettiva dei propri bisogni.

Figura 3.2: Scala del livello di bisogni di sviluppo professionale, espressi dagli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), a seconda della fascia d'età, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (vedi tabella 3.2 nell'Appendice).

Nota esplicativa

È stata calcolata una scala dei bisogni che va da “nessun bisogno” in tutti gli ambiti, pari a zero, a “livello elevato di bisogni” in tutti gli ambiti presi in esame da TALIS 2013, pari a 42 punti. I bisogni sono considerati “bassi” da 0 a 14, “moderati” da 15 a 28, ed “elevati” da 29 a 42.

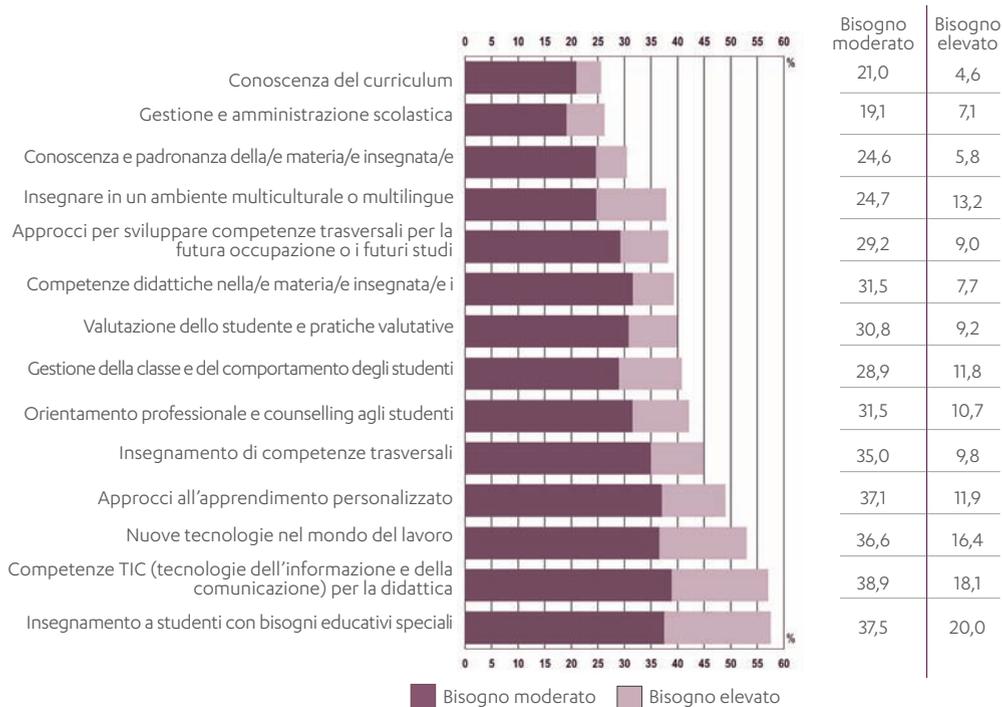
Inoltre, quando i presenti dati vengono analizzati ai fini dell'elaborazione delle politiche, bisognerebbe prendere in considerazione la popolazione docente specifica di ogni sistema. Una percentuale elevata di insegnanti di una certa fascia d'età o d'esperienza che esprima bisogni elevati riguardanti lo sviluppo professionale continuo deve essere ponderata in base alla popolazione docente del gruppo in questione. In Bulgaria, ad esempio, i docenti di età compresa fra i 40 e i 49 anni d'età rappresentano il 31,5 % (vedi tabella 1.3 nell'Appendice) di tutti gli insegnanti ed esprimono un livello di bisogni secondo solamente a quello degli insegnanti con meno di 30 anni d'età, che tuttavia rappresentano il 4,2% della popolazione docente. D'altro canto in Romania gli insegnanti con meno di 30 anni d'età e quelli di età compresa fra i 30 e i 39 esprimono il livello di bisogni più elevato, e insieme ammontano a più del 50% di tutti i docenti.

3.1.2. Bisogni in relazione agli ambiti

I docenti in fasce d'età ed esperienza diverse esprimono bisogni in ambiti diversi. L'inda-

gine TALIS 2013 ha identificato i cinque ambiti o temi in cui gli insegnanti hanno espresso il livello di bisogni più elevato, ossia 1) insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali (cfr. Glossario per una definizione di “bisogni speciali”); 2) competenze TIC per la didattica; 3) nuove tecnologie nel mondo del lavoro; 4) gestione della classe e del comportamento degli studenti e 5) insegnamento in un ambiente multiculturale o plurilingue. Anche in Europa questi cinque ambiti vengono citati per primi dagli insegnanti che esprimono dei livelli di “bisogni elevati”. Se i dati degli insegnanti con “bisogni moderati” vengono aggiunti a quelli del gruppo con “bisogni elevati”, la percentuale di domande per i primi due ambiti è quasi la stessa, mentre il tema “nuove tecnologie nel mondo del lavoro” si mantiene stabilmente al terzo posto. D’altro canto si osservano delle differenze nella gerarchia degli ambiti rimanenti per i quali percentuali più elevate di insegnanti esprimono dei bisogni. Come mostra la figura 3.3, più insegnanti in proporzione sentono un bisogno legato ai temi degli “approcci all’apprendimento personalizzato” e “all’insegnamento delle competenze trasversali”, seguiti, in sesta posizione, dal tema “orientamento professionale e counselling agli studenti”.

Figura 3.3: Percentuale di insegnanti dell’istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che esprime bisogni moderati ed elevati in materia di sviluppo professionale, in relazione a 14 ambiti/temi, livello UE, 2013



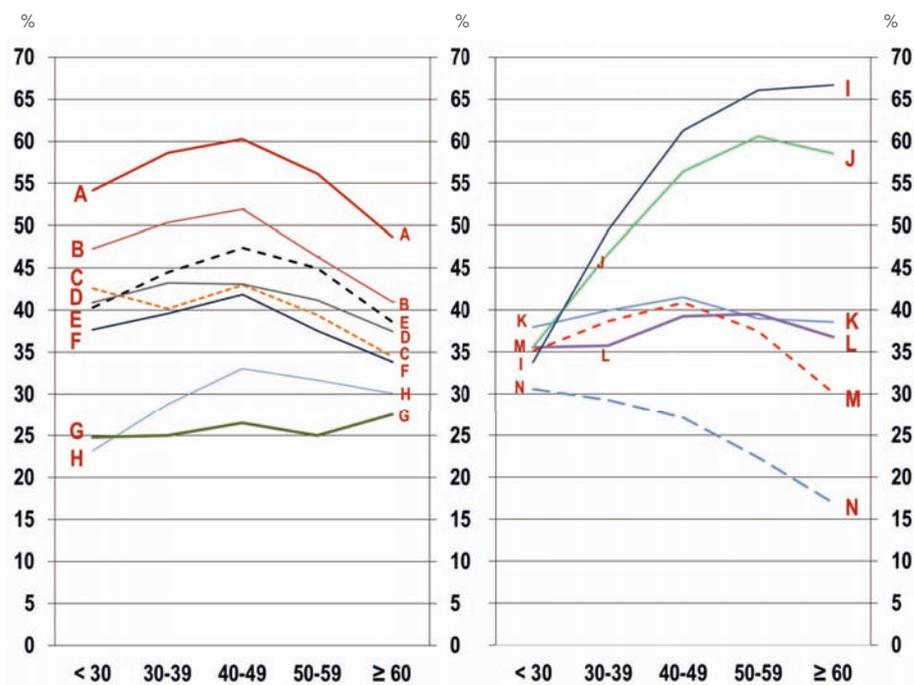
Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (vedi tabella 3.4 nell’Appendice, che include dati per paese).

Nota esplicativa:

Gli ambiti/temi sono elencati secondo l'ordine crescente delle percentuali totali combinate di insegnanti che esprimono un "livello moderato di bisogni" e un "livello elevato di bisogni".

I dati aggregati dei bisogni moderati ed elevati permettono constatazioni interessanti quando vengono distribuiti per fascia d'età (vedi la figura 3.4). Quando la maggioranza degli ambiti vengono considerati singolarmente, la percentuale di insegnanti che esprime bisogni moderati o elevati è più alta per il gruppo di età compresa fra 40 e 49 anni che per tutti gli altri gruppi, il che corrisponde quindi ai risultati di tutti e 14 gli ambiti combinati (vedi la figura 3.2). Ciò non è valido per tutti gli ambiti. La percentuale di insegnanti preoccupati dalla "conoscenza del curriculum" è relativamente bassa e varia di poco da fascia a fascia, mentre il tema "gestione e amministrazione scolastica" mostra una tendenza costante al ribasso, il che indica che la percentuale di insegnanti con più di 60 anni di età che esprime bisogni moderati o elevati è solo la metà di quella applicabile al gruppo under 30.

Figura 3.4: Percentuale di insegnanti per fascia d'età dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che esprime bisogni moderati o elevati in materia di sviluppo professionale, in relazione a 14 ambiti/temi, livello UE, 2013



Fasce d'età	Fasce d'età
A Insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali	H Conoscenza e padronanza della/e materia/e insegnata/e
B Approcci all'apprendimento personalizzato	I Competenze TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) per la didattica
C Gestione della classe e del comportamento degli studenti	J Nuove tecnologie nel mondo del lavoro
D Orientamento professionale e counselling agli studenti	K Valutazione dello studente e pratiche valutative
E Insegnamento di competenze trasversali	L Insegnamento in un ambiente multiculturale o plurilingue
F Competenze didattiche nella/e materia/e insegnate	M Approcci per sviluppare competenze trasversali per la futura occupazione o i futuri studi
G Conoscenza del curriculum	N Gestione e amministrazione scolastica

Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (tabella 3.5 nell'Appendice, che include dati per paese).

Inoltre, la percentuale di insegnanti preoccupati per i temi "orientamento professionale e counselling agli studenti" e "insegnamento in un ambiente multiculturale o multilingue" varia di poco da una fascia all'altra. Percentuali molto simili di insegnanti esprimono bisogni elevati o moderati in entrambi gli ambiti. Nella maggior parte degli ambiti, gli insegnanti con più di 60 anni d'età che esprimono bisogni moderati o elevati sono proporzionalmente di meno rispetto a tutte le altre fasce d'età, il che riflette una tendenza al ribasso legata all'età. Tuttavia, due eccezioni importanti hanno a che fare con le TIC. In primo luogo, la percentuale di insegnanti con più di 60 anni d'età che esprimono un bisogno moderato e elevato nelle "competenze TIC per la didattica" è più alta rispetto a quella di qualsiasi altro gruppo. La differenza proporzionale fra gli insegnanti con meno di 30 anni d'età e quelli compresi nella fascia che va dai 30 ai 39 anni è di 15 punti percentuali mentre raddoppia per gli insegnanti di età compresa fra i 40 e i 49 anni. La percentuale è doppia (rispetto a quella del gruppo under 30) nel gruppo degli over 50-60. La seconda eccezione riguarda il tema "nuove tecnologie nel mondo del lavoro", che mostrano una tendenza simile, sebbene con un andamento decrescente fra gli insegnanti over 60. Ciò sottolinea un divario generazionale che non è ancora stato colmato, con implicazioni a lungo termine per la diffusione delle TIC nelle scuole.

3.1.3. Bisogni in relazione alle materie scolastiche insegnate

La gerarchia sopracitata dei bisogni espressi dagli insegnanti in diverse fasce d'età si ripropone anche per quanto riguarda le materie scolastiche insegnate. La presente analisi si li-

mita alle cinque materie più rappresentate, ovvero 1) lettura, scrittura e letteratura, 2) matematica, 3) scienze, 4) scienze umane, e 5) lingue straniere moderne. I dati rivelano che le variazioni fra gli insegnanti che insegnano queste materie sono trascurabili (cfr. le tabelle da 3.6.a a 3.6.e nell'Appendice).

Di media, circa il 60% dei docenti delle materie sopracitate riferisce un livello di bisogni moderati o elevati per il tema delle “competenze TIC per la didattica” e dell’“insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali”, seguito dai temi “nuove tecnologie nel mondo del lavoro”, “approcci all’apprendimento personalizzato” e “insegnamento di competenze trasversali”. Inoltre, questi bisogni sembrano essere sentiti quasi generalmente da tutti gli insegnanti, a prescindere dalla materia. D’altro lato, come si può notare, la stessa uniformità si palesa nel caso delle materie in cui la percentuale più bassa d’insegnanti ha espresso bisogni elevati o moderati, ovvero “conoscenza e padronanza della/e materia/e insegnata/e”, “conoscenza del curriculum”, “gestione ed amministrazione scolastica”, “insegnamento in un ambiente multiculturale o plurilingue” e “approcci per sviluppare competenze trasversali per la futura occupazione o i futuri studi”.

3.1.4. Bisogni diversi in Europa

Gli insegnanti di tutte le età, tendenzialmente con tutti i livelli di esperienza, che insegnano diverse materie, sembrano confermare che i cinque temi indicati nel paragrafo 3.1.2 sono quelli per cui i bisogni formativi sono i più elevati. Inoltre, i dati per i singoli paesi che hanno preso parte a TALIS 2013 sembrano suggerire che questi bisogni sono distribuiti in maniera abbastanza uniforme in ognuno di loro. La tabella 3.7 in Appendice indica, per ogni paese e per ogni tema, la differenza fra la percentuale di insegnanti che hanno espresso livelli moderati o elevati di bisogni e le percentuali che ci si aspetta lo facciano¹⁹. Traspare che, nel caso di molti temi/ambiti, gli insegnanti esprimono bisogni formativi molto simili, il che suggerisce che la precedente gerarchia di bisogni sia comune a tutti i paesi europei, con alcune differenze più marcate. Benché non sia uno dei bisogni più elevati, il tema “competenze didattiche nella/e materia/e insegnata/e” è anch’esso distribuito uniformemente in tutta Europa, con gli insegnanti ciprioti e polacchi che esprimono i bisogni formativi minori e gli insegnanti norvegesi che esprimono i maggiori. Dato che circa il 40% degli insegnanti

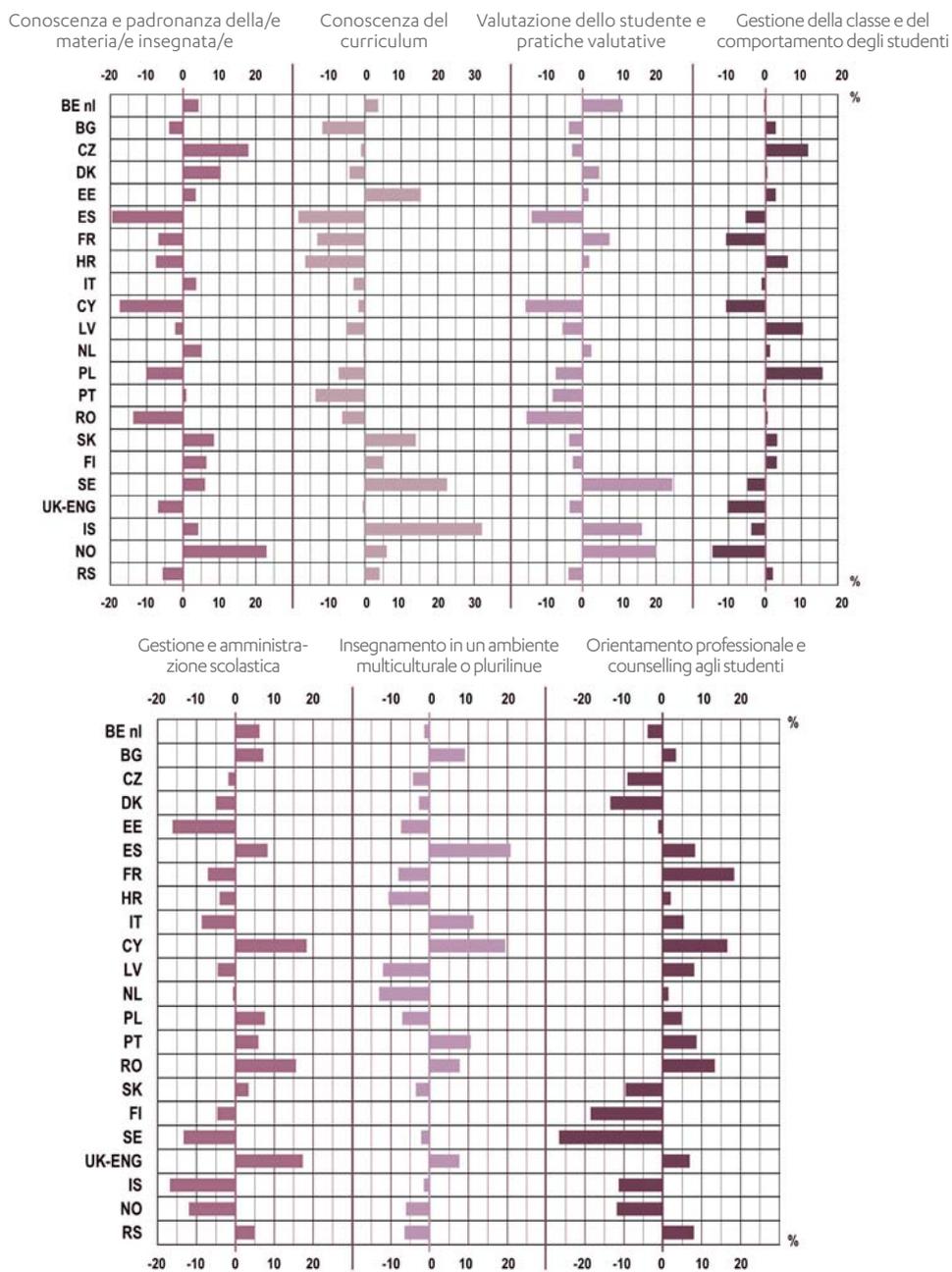
¹⁹ La percentuale attesa è calcolata sulla base delle medie di ciascun paese preso singolarmente, tutte le materie considerate insieme, e sulla base delle medie di ciascuna materia, tutte le materie considerate insieme.

europei esprime un livello moderato o elevato di bisogni (vedi figura 3.3), la sua uniformità fra i paesi, le fasce d'età e le materie insegnate deve essere esaminata con precauzione.

I bisogni espressi in relazione agli altri ambiti/temi sembrano molto meno uniformi (vedi figura 3.5). Il tema "insegnamento in un ambiente multiculturale o plurilingue" viene citato più spesso in Spagna (20,8%), Italia (11,3%), Cipro (19,4%) e Portogallo (10,6%), probabilmente a causa dell'attuale esposizione di questi paesi ai flussi migratori, mentre sembra essere meno essenziale in Croazia (-10,6%), Lettonia (-12%), e Paesi Bassi (-13%).

Gli insegnanti in Svezia e Islanda tendono a esprimere bisogni moderati o elevati più di altri paesi o di altri temi/ambiti per quanto riguarda i temi "conoscenza del curriculum" (rispettivamente 22,6% e 32,2%) e anche "valutazione dello studente e pratiche valutative" (rispettivamente 24,5% e 16,2%). Per quanto riguarda il tema delle pratiche valutative degli alunni, gli insegnanti svedesi sono raggiunti dagli insegnanti norvegesi (20,1%). I bisogni degli insegnanti in Francia sembrano confermare le medie europee, tranne che nel caso del tema "orientamento professionale e counselling agli studenti" per il quale una percentuale superiore al 18,4% ha espresso bisogni moderati o elevati. All'altro estremo si trovano gli insegnanti in Finlandia e Svezia, per i quali il tema "orientamento professionale e counselling agli studenti" sembra molto meno importante (rispettivamente -18,6% e -26,7%).

Figura 3.5: Ambiti/temi con le maggiori differenze fra le percentuali di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che hanno espresso bisogni moderati ed elevati in materia di sviluppo professionale e le percentuali che avrebbero dovuto farlo, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (vedi tabella 3.7 nell'Appendice).

Nota esplicativa

I bisogni sono considerati tendenzialmente gli stessi in tutta Europa, quando non più di cinque paesi hanno riportato una differenza di più del 10% o di meno del 10% fra la percentuale di insegnanti che hanno di fatto espresso bisogni e la percentuale di coloro che avrebbero dovuto farlo.

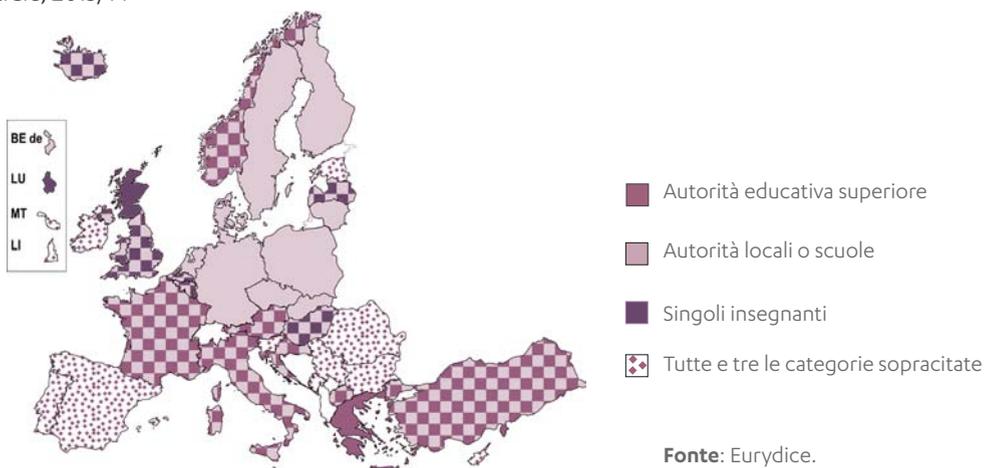
Per riassumere, i temi/ambiti per cui una percentuale importante di insegnanti ha espresso bisogni moderati o elevati sembrano riflettere il loro desiderio di avere a disposizione metodi, materiali e competenze d'insegnamento che permettano loro di praticare un insegnamento in classe maggiormente personalizzato, efficace, moderno, diversificato e trasversale, piuttosto che beneficiare di attività di sviluppo professionale legate alla materia insegnata. "Competenze TIC per la didattica" e "nuove tecnologie nel mondo del lavoro" vanno di pari passo con i temi "approcci all'apprendimento personalizzato" e "insegnamento di competenze trasversali". Questa osservazione, insieme alla posizione relativamente bassa occupata dai temi "conoscenza e padronanza della/e materia/e insegnata/e" e "conoscenza del curriculum" suggerisce che gli insegnanti stessi si considerano competenti in relazione alla loro materia e al suo contenuto, ma che hanno bisogno di una formazione che rafforzi le loro tecniche d'insegnamento (vedi anche il capitolo 2, paragrafo 2.1.4). Questa priorità a sua volta sembra indicare che sono già a conoscenza del cambiamento di paradigma riguardante il concetto di qualità nell'insegnamento/apprendimento di oggi. Hanno dichiarato chiaramente il bisogno di risorse che permettano loro di trasferire il focus dalla teoria alla classe stessa e di dedicare maggiori sforzi per aiutare gli studenti a controllare il loro apprendimento utilizzando metodi di insegnamento moderni adeguati ai loro bisogni individuali.

3.1.5. Definire i bisogni

Ma chi definisce i bisogni di sviluppo professionale continuo degli insegnanti? In Europa possono essere coinvolti tre attori principali: (1) l'autorità superiore dell'istruzione (solitamente il ministero nazionale dell'istruzione); (2) le autorità locali responsabili per l'istruzione o le scuole stesse; (3) gli insegnanti stessi. Come mostrato nella figura 3.6, la responsabilità viene condivisa nella maggior parte dei sistemi educativi, con qualche eccezione. In Grecia, per esempio, l'autorità superiore per l'istruzione è l'unica a determinare il tipo di formazione di cui necessitano gli insegnanti e chi possa offrirla. In 10 sistemi d'istruzione – quelli di Belgio (Comunità tedesca), Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Lituania, Paesi Bassi, Polonia, Slovacchia, Finlandia e Svezia – i bisogni e il piano di formazione vengono stabiliti

esclusivamente a livello locale o dalle scuole, benché avvengano consultazioni con le parti interessate, compresi gli insegnanti. In Germania, gli istituti di formazione, insieme a consulenti provenienti da autorità di supervisione scolastica aiutano a preparare, organizzare e valutare la formazione esistente. In Lituania, i bisogni di formazione vengono normalmente stabiliti sulla base di una consultazione che coinvolge gli insegnanti, raccomandazioni di valutazioni interne ed esterne e l'opinione di varie parti interessate. In Slovacchia, i dirigenti scolastici decidono quali attività di sviluppo professionale hanno la priorità, tenuto conto della pratica e del contesto educativo delle loro scuole e dopo aver consultato gli insegnanti riguardo ai loro bisogni individuali.

Figura 3.6: Attori che determinano i bisogni di sviluppo professionale continuo e di piani di formazione per gli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), in base alla normativa centrale, 2013/14



I sistemi educativi del Lussemburgo e del Regno Unito (Scozia) sono gli unici sistemi di istruzione in cui il piano di formazione è di responsabilità dei singoli insegnanti, benché i bisogni di ciascuno siano discussi e concordati con il superiore gerarchico.

In tutti gli altri sistemi d'istruzione, diversi attori contribuiscono attivamente a stabilire i bisogni di sviluppo professionale continuo e il piano di formazione. In Francia, Croazia, Italia, Austria, Norvegia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia, i bisogni formativi sono definiti sia dall'autorità superiore dell'istruzione che dalle autorità locali o dalle scuole.

In **Francia**, ogni anno, il Ministero dell'Istruzione stabilisce un programma nazionale di formazione (*Programme National de Formation – PNF*) che fornisce il quadro generale per lo sviluppo dei piani di formazio-

ne da parte degli organi amministrativi chiamati *académies (plans académiques de formation – PAF)*.

In **Italia**, i bisogni e i piani di sviluppo professionale continuo sono definiti dalle scuole stesse. Tuttavia, l'autorità superiore interviene quando la formazione è collegata alle riforme o all'innovazione.

In **Norvegia**, un piano nazionale di sviluppo professionale continuo viene sviluppato in collaborazione con l'Associazione delle autorità regionali e locali, i tre sindacati degli insegnanti, L'Associazione dei capi di istituto, il Consiglio nazionale per la formazione degli insegnanti e il Ministero dell'istruzione e della ricerca. A livello locale, le autorità hanno la responsabilità di identificare i bisogni degli insegnanti e preparare un piano di sviluppo delle competenze insieme all'associazione locale degli impiegati.

In Belgio (Comunità francese e fiamminga), Lettonia, Ungheria, Regno Unito (Inghilterra, Galles, e Irlanda del Nord) e Islanda, i bisogni formativi vengono stabiliti dalle autorità locali e dalle scuole, insieme ai singoli insegnanti. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), il piano di sviluppo professionale dei singoli insegnanti deve essere collegato e contribuire al piano di sviluppo della scuola.

Nei rimanenti sistemi d'istruzione (Bulgaria, Estonia, Irlanda, Spagna, Cipro, Malta, Portogallo, Romania, Slovenia, Liechtenstein, Montenegro, e Serbia), tutti gli attori sopramenzionati contribuiscono a definire i bisogni formativi e il piano di sviluppo professionale continuo. Nella maggior parte dei casi, le autorità superiori stabiliscono un quadro generale che fissa le maggiori priorità menzionate del rispettivo sistema d'istruzione nel suo complesso, mentre gli insegnanti redigono piani basati sui propri bisogni individuali. Le autorità locali e le scuole poi mettono insieme entrambi gli elementi nel contesto del piano di sviluppo scolastico.

In **Bulgaria e Irlanda**, il piano di sviluppo professionale viene redatto a livello scolastico. È basato sui bisogni espressi dai singoli insegnanti e sulle campagne nazionali lanciate dal Ministero dell'istruzione in risposta a bisogni generali, o, nel caso dell'Irlanda, alle priorità educative come il cambiamento del curriculum, l'alfabetizzazione, la matematica, e la protezione dei minori.

In **Spagna**, le autorità educative redigono piani territoriali di sviluppo professionale continuo per stabilire le priorità che vengono poi incorporate nei piani di sviluppo professionale continuo degli insegnanti, anche se con qualche differenza, a seconda delle Comunità autonome. Tuttavia, i piani territoriali vengono sviluppati sulla base delle richieste espresse dalle scuole e dai singoli insegnanti, che vengono raccolte dai centri di formazione di risorse. Vengono presi in considerazione anche i bisogni degli insegnanti, sia che vengano dichiarati spontaneamente, come nel caso di bisogni di formazione specifici, sia tramite i coordinatori dello sviluppo professionale continuo nelle scuole che di solito informano i centri di informazione e di risorse.

In **Portogallo**, i centri di formazione interscolastici sono molto coinvolti ed ogni scuola pubblica è collegata al centro della regione in cui si trova. Questi centri registrano piani e bisogni di sviluppo professionale degli insegnanti singoli e della scuola e offrono formazione sia direttamente che in collaborazione con istituti di istruzione superiore. Inoltre, il Ministero dell'istruzione può stabilire protocolli con istituti per la formazione degli insegnanti o altri enti per attuare piani specifici in ambiti riconosciuti come prioritari.

In **Slovenia**, le scuole pianificano programmi di sviluppo professionale continuo per i loro insegnanti nel piano di lavoro annuale, benché i docenti godano di una certa libertà nello stabilire i propri bisogni formativi. Inoltre, il Ministero dell'istruzione stabilisce i bisogni per il sistema di istruzione in generale. Gli insegnanti

che seguono le formazioni negli ambiti definiti come prioritari a livello nazionale si vedono attribuire dei punti che possono servire per ottenere una promozione. Le scuole stabiliscono anche tipi di formazione obbligatoria per i loro insegnanti.

È interessante notare che i bisogni generali di ogni paese, come mostrato nella figura 3.1, sembrano correlati alle misure prese dalle autorità educative superiori per definirli ($r=0,58$). La correlazione a livello nazionale dipende dal fatto che queste autorità fanno parte del processo di definizione dei bisogni e non dalla natura o qualità o dal loro ruolo in questo processo. Come si è già detto, le autorità superiori in alcuni paesi determinano l'orientamento strategico dello sviluppo professionale continuo per gli insegnanti, mentre in altri il loro intervento è limitato agli ambiti oggetto di una riforma. La correlazione può implicare che la direzione generale o gli ambiti obbligatori dello sviluppo professionale definiti da queste autorità sono diversi dai bisogni percepiti dagli insegnanti. Di fatto, c'è una correlazione abbastanza significativa, a livello nazionale, fra il coinvolgimento delle autorità superiori e alcuni degli ambiti per cui gli insegnanti hanno espresso i maggiori bisogni, come l'"insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali" ($r=0,65$), l'"insegnamento di competenze trasversali" ($r=0,52$), le "nuove tecnologie nel mondo del lavoro" ($r=0,41$) e l'"orientamento professionale e counselling agli studenti" ($r=0,82$). Tuttavia, la correlazione, a livello nazionale, sia essa positiva o negativa, è assente quando le scuole o gli insegnanti vengono presi in considerazione singolarmente o nell'insieme, in quanto parte integrante del processo di determinazione dei bisogni di sviluppo professionale continuo. Ciò potrebbe significare che la mera adozione di approcci dal basso non porta necessariamente ad avere una migliore percezione dei bisogni. Potrebbe anche significare che le procedure e la portata degli interventi dall'alto hanno bisogno di essere aggiustati.

Qualunque sia la combinazione degli attori coinvolti nello stabilire i bisogni di sviluppo professionale continuo, le scuole sembrano sempre far parte dell'equazione (tranne che in Grecia), sia tramite la conciliazione degli interessi e dei desideri dei singoli insegnanti in un piano di sviluppo scolastico più generale, o tramite la combinazione di quei bisogni con centri di interessi più generali della scuola stessa o delle autorità educative. Di fatto, come mostrato nella figura 3.7, è obbligatorio avere piani di sviluppo professionale continuo a livello di istituto scolastico in più di due terzi dei sistemi d'istruzione considerati.

Figura 3.7: Status del piano di sviluppo professionale continuo dell'istituto scolastico per gli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore generale (ISCED 2), in base alla normativa centrale, 2013/14



Nota specifica per paese

Spagna: la figura mostra la situazione nella maggioranza delle Comunità autonome.

In quei paesi in cui è obbligatorio un piano di sviluppo professionale continuo, la sua elaborazione è affidata in pratica al dirigente scolastico, come in Bulgaria, Repubblica ceca, Cipro, Ungheria, Austria, Polonia, Slovacchia, e Slovenia; al team direttivo o al consiglio di amministrazione della scuola, come in Belgio (Comunità fiamminga), Lituania, Malta, e Serbia; al consiglio per l'istruzione o per l'insegnamento, come in Belgio (Comunità tedesca), Portogallo, e Romania; a un insegnante specificamente nominato per coordinare le attività di sviluppo professionale continuo presso la scuola, come nel caso delle Comunità autonome della Spagna e in Montenegro; o ai singoli insegnanti, come nel Regno Unito. In Belgio (Comunità francese), il dirigente scolastico prepara il piano di sviluppo professionale continuo della scuola, mentre ai singoli insegnanti viene chiesto di preparare il proprio piano di sviluppo professionale continuo in linea con quello definito per la scuola.

In Europa, il piano di sviluppo professionale continuo fa di solito parte del progetto pedagogico o del piano di sviluppo annuale dell'istituto, benché alcuni sistemi d'istruzione richiedano dei piani distinti.

In alcuni sistemi d'istruzione, l'adozione del piano di sviluppo professionale continuo è una responsabilità collettiva assunta da tutto il corpo docente. Per esempio, in Belgio (Comu-

rità fiamminga), il piano deve essere adottato dal comitato locale, che deve includere rappresentanti del consiglio di amministrazione e del personale dell'istituto o, in sua assenza, dall'assemblea generale del personale. In Italia, il piano di sviluppo professionale continuo deve essere approvato dall'intero collegio dei docenti. Nella Repubblica ceca, esso viene stabilito a seguito di negoziati con l'organo sindacale competente e deve tener conto degli interessi degli insegnanti, dei bisogni degli istituti scolastici e del budget di cui dispongono. In Ungheria, il piano viene adottato dall'organo responsabile della scuola, previa consultazione con il personale docente.

Nella maggior parte dei casi, i piani di sviluppo professionale continuo vengono stabiliti annualmente. Tuttavia, in alcuni paesi, sono aggiornati meno frequentemente – ad esempio, una volta ogni due anni in Portogallo e in Montenegro. In Polonia, i dirigenti scolastici preparano piani di sviluppo professionale continuo a lungo termine per i loro insegnanti, tenendo in debita considerazione il piano di sviluppo scolastico, il che include i bisogni generali del personale, i piani dei singoli insegnanti e le richieste degli insegnanti di usufruire dei fondi per lo sviluppo professionale continuo.

Per quanto riguarda il contenuto dei piani di sviluppo professionale continuo, il Montenegro impone la presenza di certi elementi, quali le priorità generali legate al piano di sviluppo scolastico, gli obiettivi specifici e operativi, le attività, i gruppi target, le tempistiche necessarie, le responsabilità e gli indicatori per monitorare l'attuazione del piano.

In alcuni sistemi d'istruzione, i piani di sviluppo professionale sono elementi importanti nella valutazione dei docenti. È, per esempio, il caso della Polonia dove i piani dei singoli insegnanti sono approvati dal loro dirigente scolastico e rientrano fra gli elementi presi in considerazione nella procedura di valutazione. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), lo sviluppo professionale continuo dei singoli docenti è considerato uno degli strumenti che possono utilizzare per raggiungere gli obiettivi in termini di performance e gli standard specificati nella politica di valutazione dell'istituto scolastico. La valutazione è un elemento importante anche nei piani di sviluppo professionale continuo degli insegnanti in Serbia. Qui, tuttavia, il piano stesso viene sviluppato considerando la valutazione degli insegnanti come uno fra tanti elementi, come ad esempio l'opinione degli alunni e dei genitori riguardo al lavoro dei docenti, la loro autovalutazione, le priorità e il piano di sviluppo della scuola e gli standard imposti dal Ministero dell'istruzione, della scienza e dello sviluppo tecnologico.

In 13 sistemi d'istruzione, i piani di sviluppo professionale continuo a livello di istituto scola-

stico non sono obbligatori. Tuttavia, esistono varie procedure per assicurare la trasparenza o per garantire la presenza di una formazione continua.

Nei **Paesi Bassi**, i consigli di amministrazione degli istituti scolastici sono responsabili delle politiche per il personale e sono completamente liberi di stabilire le attività di sviluppo professionale continuo necessarie nelle scuole. A partire da febbraio 2012, gli insegnanti possono iscriversi volontariamente in un registro promosso dalla Cooperativa per l'istruzione (*Onderwijscoöperatie*). L'iscrizione è valida per quattro anni e contiene informazioni sulle loro competenze, in maniera da aiutarli a dimostrare le loro abilità e qualifiche e a mostrare che aggiornano sistematicamente le loro qualifiche professionali. Il registro sarà integrato nella normativa scolastica e l'iscrizione sarà obbligatoria per tutti gli insegnanti dell'istruzione primaria e secondaria e della formazione professionale a partire dal 2017.

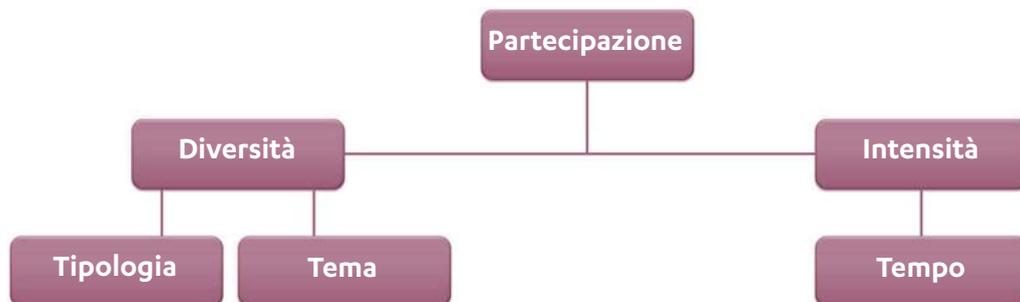
Benché il piano di sviluppo professionale non sia obbligatorio in **Svezia**, l'ente erogatore d'istruzione (la municipalità o un organismo privato) deve far sì che il personale abbia l'opportunità di svilupparsi professionalmente.

Benché nel **Regno Unito (Scozia)**, il piano di sviluppo professionale sia obbligatorio, un approccio simile è stato adottato a partire dal 2014 con l'introduzione di un sistema di aggiornamento delle competenze professionali degli insegnanti. In questo quadro, la partecipazione al perfezionamento professionale per tutta la durata della carriera (*career-long professional learning, CLPL*), il mantenimento di un registro individuale di perfezionamento professionale e la validazione una volta ogni cinque anni da parte di un superiore gerarchico sono ora condizioni necessarie per rimanere registrati al Consiglio generale per l'insegnamento in Scozia (*General Teaching Council for Scotland, GTCs*).

3.2. Partecipazione

L'indagine TALIS 2013 (OCSE, 2014) considera la partecipazione sulla base di due indicatori, ovvero la diversità delle attività di sviluppo professionale intraprese dagli insegnanti nei 12 mesi antecedenti l'indagine e il loro livello di partecipazione. L'intensità di partecipazione si riferisce al tempo dedicato alle attività di sviluppo professionale, mentre la diversità riguarda i diversi tipi di attività seguiti, che vanno da laboratori e corsi formali strutturati a una partecipazione meno strutturata a reti di insegnanti. In questa trattazione, la questione della diversità verrà anche analizzata per quanto riguarda gli ambiti/temi affrontati in tali attività.

Figura 3.8: Indicatori usati per analizzare la partecipazione allo sviluppo professionale, 2013

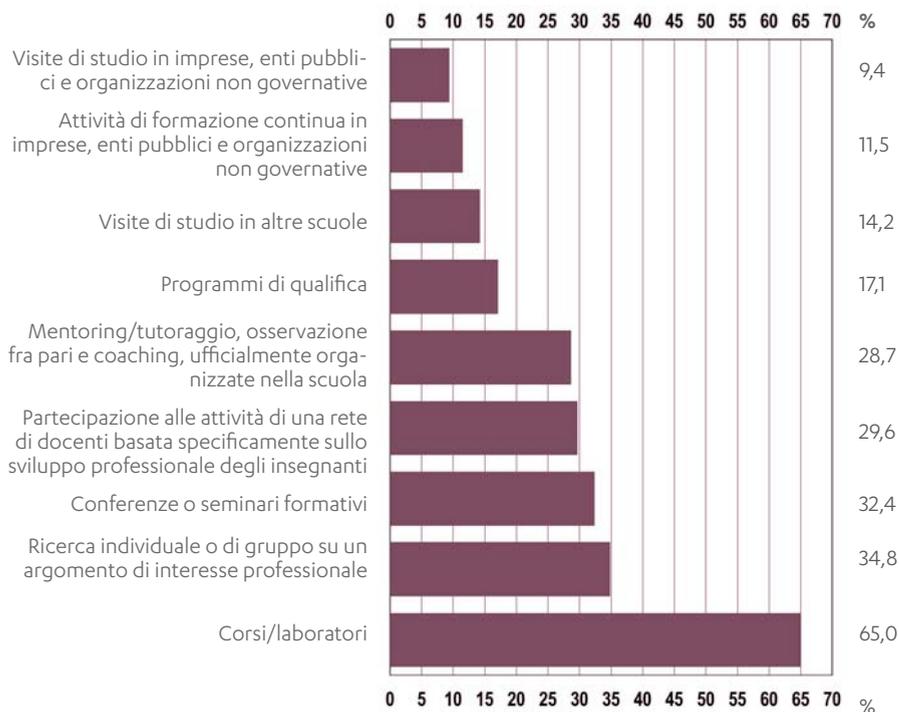


Fonte: Eurydice.

3.2.1. Diversità: tipologia e tema

Per quanto riguarda la prima componente della diversità, i dati TALIS 2013 mostrano che il 65% dei docenti ha dichiarato di aver preso parte alle attività di sviluppo professionale più formali e strutturate, sotto forma di “corsi o laboratori” seguiti a distanza da “ricerca individuale o di gruppo” e “conferenze o seminari formativi” (vedi figura 3.9). Le reti di insegnanti create appositamente per le attività di sviluppo professionale sono la quarta tipologia più comune di attività e sono alla base dello sviluppo professionale continuo basato maggiormente sullo scambio fra pari, meno strutturato, con un approccio dal basso e, nel caso, accompagnato dalle TIC. Vale anche la pena notare che le visite di studio in altre scuole, o in imprese, enti pubblici e organizzazioni non governative (ONG) si posizionano molto indietro. Meno di un insegnante su cinque ha dichiarato di essersi recato in visita presso altri istituti, mentre poco meno di uno su 10 si è recato presso le altre tipologie di enti. Analogamente, i corsi di formazione durante il servizio sono raramente disponibili. Nonostante questo, ci sono varie opportunità per diversificare le tipologie di attività e ampliare gli approcci allo sviluppo professionale. Ciò è ancora più evidente in certi paesi (vedi tabella 3.8 nell'Appendice), in cui possono essere presenti scarti notevoli dalla media europea. In Slovacchia, ad esempio, l'attività di sviluppo professionale con il più alto tasso di partecipazione era “mentoring/tutoraggio, osservazione fra pari, e coaching”. In Estonia, Romania, e Islanda, più del 50% degli insegnanti ha dichiarato di aver preso parte a una “rete di insegnanti specificamente creata per lo sviluppo professionale dei docenti”, mentre in Croazia la percentuale ha raggiunto il 62,6%. In Bulgaria, quasi il 50% degli insegnanti ha dichiarato di aver preso parte a un “programma di qualifica”. Le “visite ad imprese, enti pubblici e organizzazioni non governative” erano molto popolari in Portogallo (39,1%), mentre in Lettonia e in Islanda più del 50% degli insegnanti ha dichiarato di prendere parte a “visite di studio in altre scuole”.

Figura 3.9: Percentuale di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che ha partecipato a diversi tipi di attività di sviluppo professionale nei 12 mesi precedenti all'indagine, livello UE, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (vedi tabella 3.8 nell'Appendice, che include i dati specifici per ogni paese).

Nota esplicitiva

Le categorie sono elencate in ordine crescente sulla base delle percentuali totali degli insegnanti che hanno dichiarato di aver preso parte a una delle attività di sviluppo professionale elencate.

Questa diversità fornisce ai sistemi di formazione l'opportunità di apprendere l'uno dall'altro in termini di prassi, politiche e normative poste in essere dalle varie forme di sviluppo professionale. Benché ci siano poche correlazioni a livello nazionale fra le tipologie di attività di sviluppo professionale e il processo decisionale riguardante i bisogni, vale la pena notare le correlazioni positive fra il coinvolgimento degli insegnanti nella definizione dei loro bisogni, come mostrato nella figura 3.6, e la partecipazione a "visite di studio in altre scuole" ($r=0,57$) e ad "attività di formazione continua in imprese, enti pubblici e organizzazioni non governative" ($r=0,49$). Analogamente, l'intervento delle autorità educative superiori nella definizione dei bisogni è correlato in maniera positiva alla "ricerca individuale o di gruppo

su un argomento di interesse professionale” ($r=0,52$).

Le tipologie di attività di formazione professionale a cui partecipano gli insegnanti sono ovviamente solo uno degli elementi presi in considerazione. Il secondo elemento della diversità è rappresentato dai temi e dai contenuti trattati nell’ambito dello sviluppo professionale continuo. L’analisi mostra che i docenti della UE hanno seguito, in media, attività di formazione su cinque diversi argomenti dei 14 inclusi nella ricerca TALIS 2013. Come mostrato nella tabella 3.9 nell’Appendice, i docenti di Estonia, Croazia, Lettonia e Romania sono ben sopra la media della UE, mentre i docenti di Belgio (Comunità fiamminga), Danimarca e Francia sono fra quelli con i minori livelli di esposizione. Prima di analizzare ulteriormente questo secondo elemento, soprattutto per quanto riguarda i contenuti dello sviluppo professionale continuo (vedi paragrafo 3.3), vale la pena discutere la questione dell’intensità, che fornisce una chiara panoramica della partecipazione degli insegnanti allo sviluppo professionale continuo nei diversi paesi.

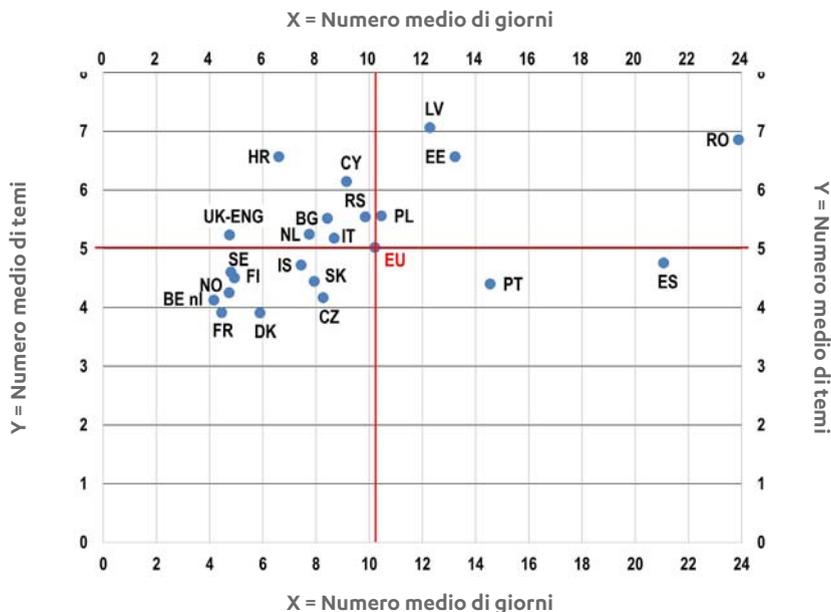
3.2.2. Intensità e fattore tempo

La misurazione dell’intensità è chiaramente condizionata dalla tipologia dell’attività in questione. Un programma di qualifica organizzato con un ritmo più lento può durare mesi o addirittura anni, mentre un corso o un seminario si può svolgere in appena mezza giornata. Inoltre, certe attività di formazione professionale non sono facilmente quantificabili in termini di durata. Mentre le conferenze e i seminari si svolgono generalmente nell’arco di un periodo facilmente misurabile (espresso spesso in ore, giorni o parti di giorni), tale misurazione è più difficilmente applicabile ad attività come il mentoring/tutoraggio, l’osservazione tra pari e il coaching, la cui durata può essere poco più che un’approssimazione. Ad esempio, la partecipazione alle attività di una rete di insegnanti per lo sviluppo professionale può comprendere una comunicazione asincrona impossibile da misurare. Nel questionario TALIS 2013, agli insegnanti è stato chiesto di indicare il numero di giornate dedicate alle forme più strutturate e quantificabili di attività di sviluppo professionale, inclusi corsi e seminari, visite di studio o attività di formazione continua in servizio.

Ovviamente, non si dovrebbe partire dal presupposto che il numero di giorni dedicati allo sviluppo professionale corrisponda al numero di corsi effettuati o al numero di temi trattati. Infatti in una singola giornata di formazione professionale potrebbero essere stati trattati più temi o, al contrario, un singolo tema potrebbe aver richiesto varie attività distribuite su più giorni.

Rapportando il numero medio di giornate dedicate alle attività di formazione professionale in ogni paese con il numero medio di temi trattati durante tali attività, è possibile valutare in modo più preciso il livello di sviluppo professionale al quale gli insegnanti sono esposti.

Figura 3.10: Partecipazione degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) calcolata in base al numero medio di temi trattati nel corso delle attività di formazione professionale e al numero medio di giorni dedicati a tali attività durante i 12 mesi precedenti all'indagine, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabelle 3.9 e 3.10 nell'Appendice).

Nota esplicativa

Oltre al numero medio di giorni mostrato nella figura 3.10, la tabella 3.10 in Appendice contiene anche il numero mediano di giorni a livello di UE e per ogni paese. Spagna e Romania emergono con un valore mediano di 10 e 11 giorni rispettivamente, seguiti da Estonia e Lettonia. D'altra parte, il valore mediano in Belgio (Comunità fiamminga) è dimezzato rispetto al valore europeo.

La figura 3.10 mostra la relazione tra l'intensità, basata sul numero medio di giorni dedicati ad attività di sviluppo professionale più strutturate, e la diversità, qui considerata in termini di numero medio di temi trattati durante tali attività. Come spiegato sopra, il concetto di intensità non include il numero totale di giorni dedicati a tali attività, dato che questa informazione non era richiesta in TALIS 2013 per tutte le attività. Tuttavia, questo calcolo è utile per quantificare il tempo dedicato allo sviluppo professionale in ogni paese. I quattro quadranti del diagramma mostrano divergenze in rapporto alla media dell'Unione. Molti paesi si trovano nei due quadranti di sinistra, con un modello basato su un numero di giornate dedicate

allo sviluppo professionale inferiore rispetto alla media. Tuttavia, in nove paesi, ovvero il Belgio (Comunità fiamminga), la Repubblica ceca, la Francia, la Slovacchia e i paesi Nordici, un numero di giorni inferiore alla media corrisponde anche a un numero di temi inferiore alla media, mentre in altri sette paesi – Bulgaria, Croazia, Italia, Cipro, Paesi Bassi, Regno Unito (Inghilterra) e Serbia – il numero di giorni inferiore alla media viene compensato da un numero di temi sopra la media. In quest'ultimo caso, quindi, è possibile che il modello sia basato su attività di sviluppo professionale continuo relativamente brevi. Sei paesi si collocano nel lato destro del diagramma con un numero di giornate dedicate ad attività di sviluppo professionale superiore alla media. Tuttavia, mentre quattro di questi paesi (Estonia, Lettonia, Polonia e Romania) presentano un numero di temi superiore alla media, gli altri due (Spagna e Portogallo) si caratterizzano per un numero medio di giorni superiori alla media per un numero inferiore di temi.

Questi dati devono essere ponderati tenendo conto della diversità e del livello dei bisogni espressi dagli insegnanti. La diversità dei bisogni espressi può incentivare politiche che amplifichino l'accesso ad attività di sviluppo professionale che coprano una maggior varietà di temi, mentre bisogni di un livello più elevato in un numero ridotto di ambiti possono stimolare attività concentrate su temi specifici, ad ognuno dei quali viene dedicato maggior tempo. Il Portogallo, ad esempio, presenta un numero di temi inferiore alla media trattati in un numero di giorni dedicati allo sviluppo professionale superiore alla media. Eppure i dati dell'indagine TALIS 2013 mostrano che per otto temi su 14, il 50-60% degli insegnanti esprime livelli di bisogni moderati o elevati (cfr. tabella 3.4 nell'Appendice), e che in un caso, ovvero per l'"insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali", la percentuale raggiunge il 76%. Dunque, in Portogallo l'esposizione ad una maggior varietà di temi potrebbe essere utile. Al contrario, la Bulgaria è caratterizzata da un numero relativamente ridotto di temi con elevatissime percentuali di insegnanti che esprimono bisogni moderati o elevati. Tuttavia presenta anche un numero di temi superiore alla media trattati in un numero di giorni inferiore alla media. In Bulgaria, un miglior equilibrio potrebbe essere raggiunto dedicando più giornate a un numero inferiore di temi, il che permetterebbe di ridurre i bisogni più impellenti in determinati ambiti. In Italia, la situazione è abbastanza allarmante in quanto si evidenziano bisogni formativi molto forti e variegati. Tra il 60 e il 70% degli insegnanti esprime bisogni moderati o elevati in sette dei 14 temi indicati, mentre la percentuale sale al 70% o più per altri tre temi. L'Italia presenta un numero di giornate inferiore alla media dedicate a un numero di temi che è leggermente superiore alla media. Tuttavia, ciò non è sufficiente per soddisfare la richiesta di sviluppo professionale espressa dagli insegnanti italiani. Sarebbe auspicabile che i paesi ana-

lizzassero tali dati alla luce della percezione che gli insegnanti hanno dei loro bisogni, in modo tale da determinare la combinazione ottimale di variabili per offrire una soluzione adeguata alle circostanze particolari proprie di ciascun paese.

3.2.3. Status dello sviluppo professionale continuo

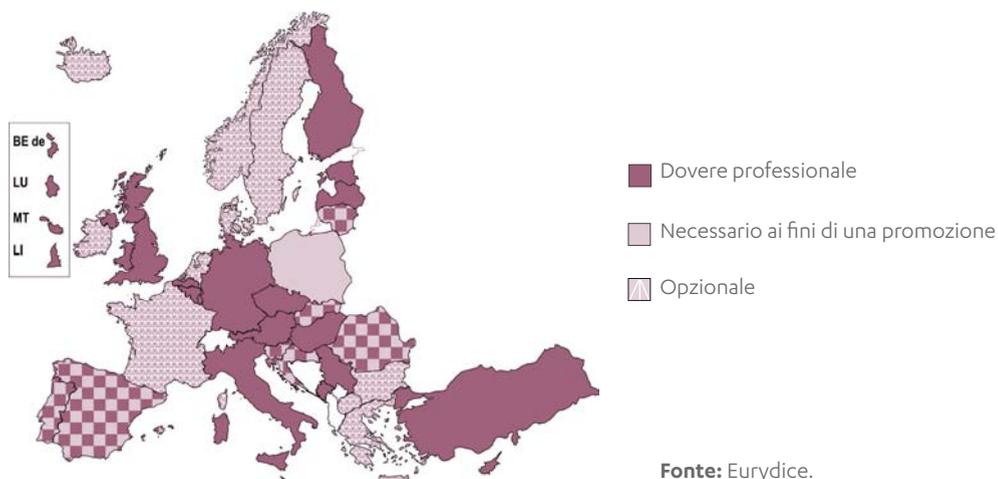
Un'ulteriore questione, apparentemente legata all'intensità e, in qualche modo, alla diversità dello sviluppo professionale continuo è il modo in cui la formazione continua degli insegnanti è inquadrata nella normativa nazionale.

In linea generale, lo sviluppo professionale continuo in Europa può essere considerato, in primo luogo, come un dovere professionale, in secondo luogo, come una condizione necessaria alla promozione, in terzo luogo, come una combinazione di entrambi gli elementi summenzionati ed infine come un'attività opzionale.

Come mostrato nella figura 3.11, lo sviluppo professionale continuo è un dovere professionale in 29 sistemi educativi.

Il dovere professionale è generalmente regolato dalla normativa sulla professione docente o specificato nei contratti di lavoro degli insegnanti o nei contratti collettivi. Tra i 29 sistemi in cui vige tale inquadramento, dieci stabiliscono il numero minimo di ore che ogni insegnante deve dedicare annualmente allo sviluppo professionale continuo (Estonia, Cipro, Lettonia, Lussemburgo, Ungheria, Malta, Austria, Portogallo, Montenegro e Serbia). Tale numero oscilla dalle otto ore annuali del Lussemburgo alle 68 ore della Serbia. In cinque sistemi, la quantità minima viene espressa in numero di giorni, con, in tal caso, variazioni meno marcate. Gli insegnanti in Belgio (Comunità francese) e Finlandia sono tenuti a seguire lo sviluppo professionale continuo per almeno tre giorni all'anno, mentre a Cipro per un minimo di quattro giornate e in Lituania e Slovenia di cinque. In dieci sistemi educativi, in cui lo sviluppo professionale continuo viene considerato un dovere professionale, non viene specificato nessun numero minimo di ore o giorni. Nel Regno Unito (Scozia), gli insegnanti hanno l'obbligo contrattuale di completare almeno 35 ore di sviluppo professionale continuo all'anno, e di partecipare, in quanto parte del loro anno lavorativo, a cinque giornate di attività di sviluppo pianificate dal loro datore di lavoro. Sebbene lo sviluppo professionale continuo sia considerato un dovere professionale in Belgio (Comunità fiamminga), le attività di formazione sono obbligatorie solo per gli insegnanti per cui il capo di istituto o il consiglio d'amministrazione della scuola lo ritengano necessario.

Figura 3.11: Status dello sviluppo professionale continuo per gli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore generale (ISCED 2), in base alla normativa centrale, 2013/14



Fonte: Eurydice.

Tempo minimo da dedicare annualmente allo sviluppo professionale continuo, in base alla normativa o ai contratti di lavoro

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
In ore	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	32	⊗	⊗	⊗	20	⊗	⊗	14	12	⊗	8	13
In giorni	3	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	4	⊗	5	⊗	⊗
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR	MK	ME	RS
In ore	18	⊗	15	⊗	25/50	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	170-190	⊗	⊗	⊗	⊗	5	68
In giorni	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	5	⊗	3	⊗	⊗	5	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

Fonte: Eurydice.

⊗ Nessun minimo

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota esplicativa

Per **dovere professionale** si intende un compito descritto come tale nella normativa, nei contratti e nella legislazione sul lavoro o in altre norme sulla professione docente.

Note specifiche per paese

Francia, Regno Unito (Scozia) e Islanda: i valori esprimono i diritti minimi o massimi allo sviluppo professionale continuo o un minimo raccomandato.

Cipro: il tempo minimo da dedicare allo sviluppo professionale continuo è di 14 ore da suddividere in 4 giorni.

Lettonia: il tempo minimo da dedicare allo sviluppo professionale continuo è di 36 ore in tre anni.

Ungheria: il tempo minimo da dedicare allo sviluppo professionale continuo è di 90 ore in sette anni (120 periodi di 45 minuti).

Slovenia: il tempo minimo da dedicare allo sviluppo professionale continuo è di cinque giorni in un anno o di 15 giorni in tre anni.

Montenegro: il tempo minimo da dedicare allo sviluppo professionale continuo è di 24 ore in cinque anni.

In molti paesi, in cui lo sviluppo professionale continuo viene considerato come un dovere professionale, la partecipazione a quest'ultimo è ulteriormente incoraggiata in quanto è un prerequisito necessario per qualsiasi promozione. In Spagna, Croazia, Lituania, Portogallo, Romania, Slovenia, e Slovacchia, lo sviluppo professionale continuo è sia un dovere che un prerequisito per l'avanzamento di carriera e per gli aumenti salariali. Sebbene in molti sistemi educativi lo sviluppo professionale continuo non sia esplicitamente richiesto ai fini di una promozione, viene comunque considerato un importante elemento a favore.

La Polonia è l'unico paese in cui lo sviluppo professionale continuo è legato esclusivamente alla promozione, in quanto la valutazione e l'avanzamento di carriera dei singoli insegnanti tengono conto della misura in cui questi abbiano seguito un piano di sviluppo professionale precedentemente concordato. In ogni caso, gli insegnanti si impegnano a migliorare la loro conoscenza generale e professionale secondo la Carta degli Insegnanti.

In Bulgaria, Danimarca, Irlanda, Grecia, Francia, Paesi Bassi, Svezia, Islanda e Norvegia, la partecipazione degli insegnanti allo sviluppo professionale continuo non viene definita in termini di dovere professionale né è direttamente correlata a meccanismi di promozione. Sebbene in Islanda lo sviluppo professionale continuo sia opzionale e non un dovere professionale, gli insegnanti sono invitati a seguire 170-190 ore di sviluppo professionale continuo annuali. In Francia, la partecipazione allo sviluppo professionale continuo viene considerato come un diritto e la normativa specifica che gli insegnanti hanno diritto ad almeno 20 ore annuali.

Nei **Paesi Bassi**, dal 1° agosto 2014, il contratto collettivo per gli insegnanti di scuola secondaria, firmato dalle parti sociali, prevede un budget annuale di 600 € per ogni insegnante ed il diritto a 83 ore per lo sviluppo e la formazione professionale.

I dati forniti nella figura 3.10 e lo status dello sviluppo professionale continuo come mostrato in figura 3.11 sono correlati in due modi: c'è una correlazione negativa ($r=-0,47$) tra il numero di giorni e il carattere opzionale dello sviluppo professionale continuo; e una correlazione positiva ($r=0,48$) tra il numero di giorni e il fatto che lo sviluppo professionale continuo sia considerato sia come un dovere professionale che come un prerequisito per ottenere una promozione. Infatti, in quei paesi in cui lo sviluppo professionale continuo è opzionale, la media dei giorni dedicatagli è al di sotto della media dell'Unione e, ad eccezione della Bulgaria e dei Paesi Bassi, anche il numero di temi coperti è inferiore alla media dell'UE. Anche il Belgio (Comunità fiamminga) potrebbe rientrare in tale categoria, in quanto la formazione

è obbligatoria solo laddove ritenuta necessaria dal capo di istituto o dal consiglio d'amministrazione della scuola. Invece, in quattro paesi su sei, in cui lo sviluppo professionale continuo è considerato sia un dovere professionale che una necessità ai fini della promozione, la partecipazione è molto più forte rispetto alla media dell'UE (Spagna, Lettonia, Portogallo e Romania).

3.3. Corrispondenza della partecipazione ai bisogni formativi

Le attività di sviluppo professionale vertono su contenuti e temi specifici, ma questi ultimi corrispondono a quelli per cui i docenti hanno espresso bisogni moderati o elevati? Come si vede dalla tabella 3.11 nell'Appendice, i temi "conoscenza e padronanza della/e materia/e insegnata/e" e "competenze didattiche nella/e materia/e insegnata/e" risultano essere i maggiormente trattati nel quadro delle attività di sviluppo professionale. Tra i cinque temi per cui i bisogni di formazione espressi sono maggiori, come spiegato nel paragrafo 3.1, vi è il tema "competenze TIC per la didattica", con oltre il 50% dei docenti che lo includono nel loro programma di sviluppo professionale. I temi "approcci all'apprendimento personalizzato" e "nuove tecnologie nel mondo del lavoro" sono invece al sesto e settimo posto tra gli argomenti più trattati, con meno del 40% dei docenti che si sono impegnati in attività ad essi correlate. Ciò che risulta essere preoccupante, invece, è che i temi "insegnamento di competenze trasversali" e "insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali" siano al nono e decimo posto, con soltanto un terzo dei docenti che li include come temi da trattare nel corso delle attività di sviluppo professionale.

I temi privilegiati dagli insegnanti sembrano in parte legati alla loro età (si veda la tabella 3.12 contenuta nell'Appendice). Tuttavia, la tendenza osservata in relazione ai bisogni formativi (si veda figura 3.2) non è riportata uniformemente in questo caso. Se il livello dei bisogni sembra ridursi costantemente in relazione a tutti i temi, ad eccezione della formazione legata alle TIC, i temi rientrano in tre gruppi diversi in termini di partecipazione.

Al primo gruppo appartengono i temi che coinvolgono di meno i docenti più anziani rispetto a quelli più giovani, come ad esempio "conoscenza e padronanza della/e materia/e insegnata/e", "competenze didattiche nella/e materia/e insegnata/e", e "gestione e amministrazione scolastica".

Il secondo gruppo comprende temi che interessano in modo molto simile le varie fasce d'età. Tra questi emergono i temi "approcci per sviluppare competenze trasversali per la

futura occupazione o i futuri studi”, “insegnamento in un ambiente multiculturale o plurilingue” e “insegnamento di competenze trasversali”.

L'ultimo gruppo include temi per cui i tassi di partecipazione specificatamente legati all'età sono meno uniformi. In questo gruppo, per esempio, “orientamento professionale e counselling agli studenti” sembra essere un tema maggiormente diffuso tra i docenti più anziani rispetto ai più giovani; “competenze TIC per la didattica” e “nuove tecnologie nel mondo del lavoro” riflettono entrambi i cambiamenti nei bisogni formativi e si caratterizzano per maggiori percentuali di docenti a metà o alla fine della loro carriera, rispetto a quelle di docenti più giovani; i temi “conoscenza del curriculum” e “valutazione dello studente e pratiche valutative” mostrano più alte percentuali di docenti giovani e di docenti alla fine della loro carriera, ma una più bassa percentuale di docenti a metà del loro percorso lavorativo; infine, per quanto riguarda “approcci all'apprendimento personalizzato”, “gestione della classe e del comportamento degli studenti”, e “insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali”, la partecipazione cambia di poco rispetto alle specifiche fasce d'età, ad eccezione dei docenti più giovani, la cui percentuale risulta più alta.

Le tabelle da 3.13.a a 3.13.e dell'Appendice mostrano che le variazioni nella partecipazione relativa alle cinque principali materie (scolastiche) insegnate sono relativamente trascurabili, con grosso modo le stesse tendenze nei docenti per ognuna delle cinque materie (lettura, scrittura e letteratura; matematica; scienze; studi sociali; lingue straniere moderne).

Risulta interessante notare che le tendenze della partecipazione per i temi inclusi nelle attività di sviluppo professionale dei paesi UE siano generalmente simili se comparate alla percentuale media stimata per singoli paesi e per materia insegnata (si veda la tabella 3.14 dell'Appendice). Solo nei casi dei temi “conoscenza del curriculum”, “valutazione dello studente e pratiche valutative” e “nuove tecnologie nel mondo del lavoro”, in più di cinque paesi, i tassi reali differiscono effettivamente da quelli stimati di oltre il 10%.

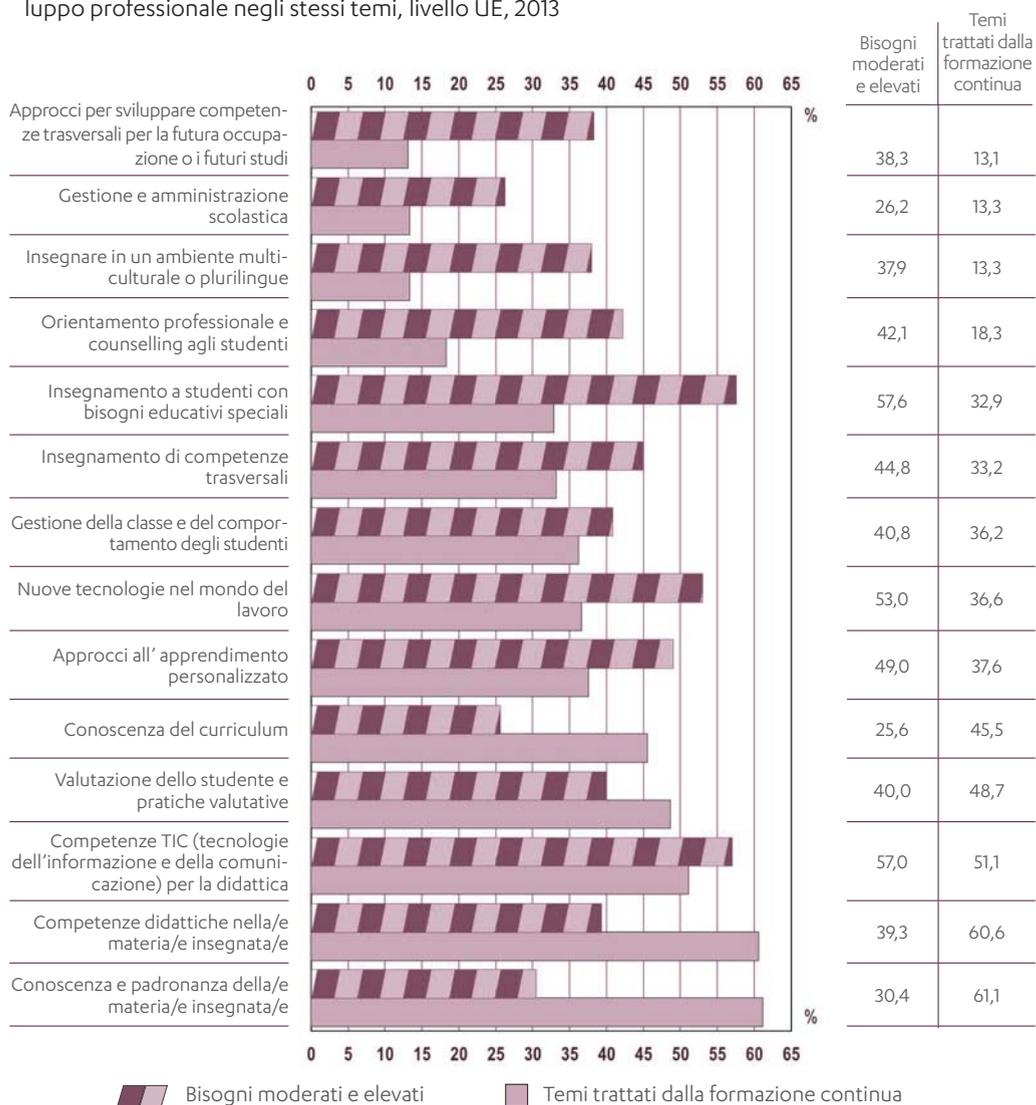
L'elemento forse più interessante che si può trarre dai dati sopracitati, in relazione ai numerosi temi trattati nelle attività di sviluppo professionale, è la mancata corrispondenza tra i bisogni formativi espressi dai docenti e il contenuto effettivo di queste attività (si veda figura 3.12).

Se oltre il 60% degli insegnanti afferma che le attività di sviluppo professionale hanno trattato il tema “conoscenza e padronanza della/e materia/e insegnata/e”, solo il 30% circa esprime di avere un bisogno moderato o elevato di svolgere un'attività relativa a questo particolare ambito. Analogamente, se solo il 25% circa dei docenti esprime un bisogno moderato

o elevato di seguire un'attività di sviluppo professionale sulla "conoscenza del curriculum", il 45% circa di loro afferma che le attività svolte vertevano su questo argomento. Al contrario, all'estremità della scala dei bisogni, oltre il 57% dei docenti ha espresso un moderato o elevato bisogno di trattare il tema "insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali", ma solo il 33% ha dichiarato di aver affrontato questo argomento durante le attività di sviluppo professionale. I temi "competenze TIC per la didattica" e "gestione della classe e del comportamento degli studenti" sono gli unici due argomenti (entrambi situati nella metà superiore della scala dei bisogni) per cui si constata una corrispondenza quasi perfetta tra i bisogni e l'effettiva copertura, con uno scarto di circa il 5%.

Lo status dello sviluppo professionale continuo sembra inoltre essere in correlazione, a livello nazionale, con la copertura di temi specifici nelle attività di sviluppo professionale. La formazione professionale opzionale trova invece una correlazione negativa con i temi "competenze TIC per la didattica" ($r=-0,44$), "insegnamento di competenze trasversali" ($r=-0,53$), e "nuove tecnologie nel mondo del lavoro" ($r=-0,41$). Al contrario, il fatto che lo sviluppo professionale sia un obbligo professionale e, allo stesso tempo, una necessità per avanzare di carriera, è positivamente correlato con la copertura del tema "competenze TIC per la didattica" ($r=0,47$).

Figura 3.12: Percentuale di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che dichiara che le attività di sviluppo professionale nel corso dei 12 mesi precedenti all'indagine vertevano su temi specifici, e percentuale di insegnanti che esprime da moderati ad elevati livelli di bisogni per lo sviluppo professionale negli stessi temi, livello UE, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (si vedano le tabelle 3.4 e 3.11 dell'Appendice, che includono i dati per paese).

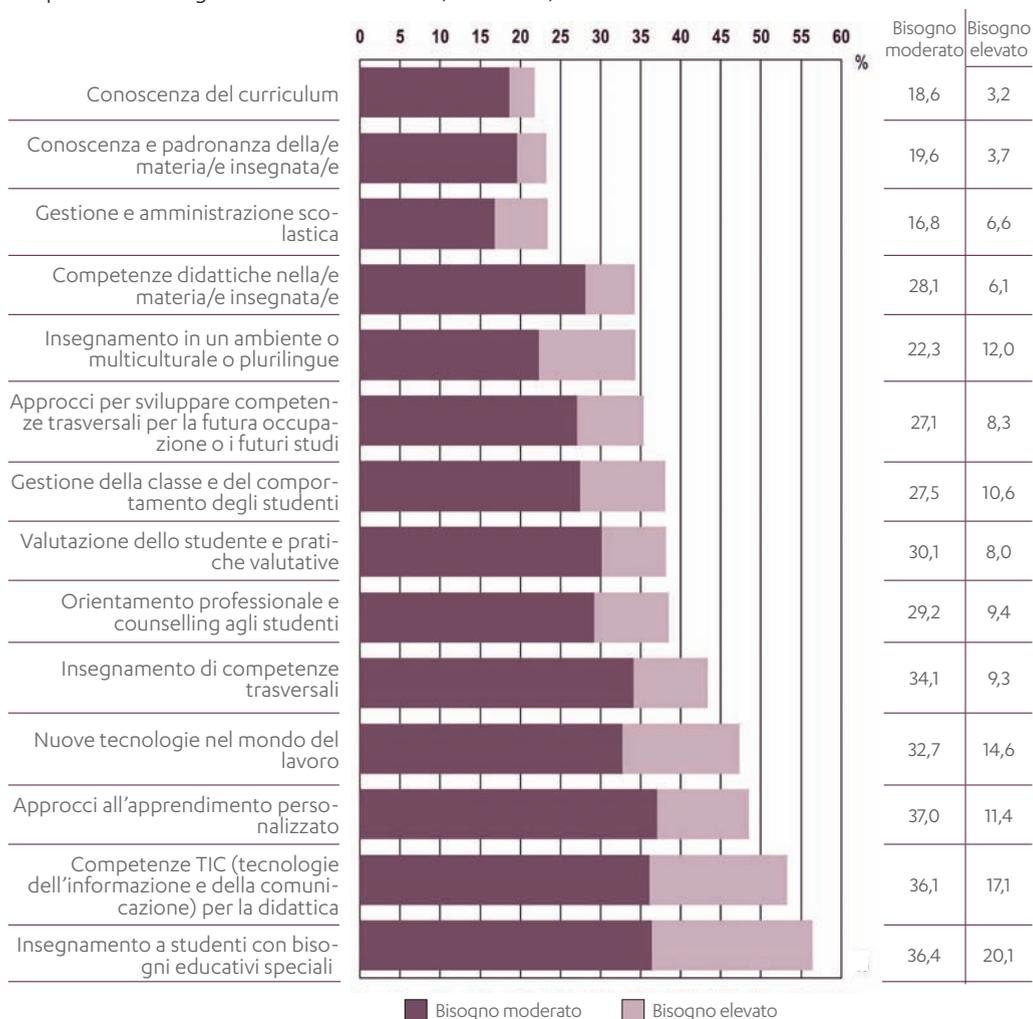
Nota esplicativa

I dati sono mostrati in ordine crescente per temi trattati dalla formazione continua.

La discrepanza tra i bisogni espressi e i temi trattati durante lo sviluppo professionale continuo può essere spiegata in vari modi, per esempio con l'influenza che l'attività di sviluppo

professionale ha, sia in relazione alla riduzione dei bisogni o all'innescamento di bisogni più elevati. Tuttavia, è anche possibile ipotizzare che quanto viene offerto ai docenti o ciò a cui i docenti hanno accesso, in termini di argomenti, non corrisponda sempre ai loro principali bisogni. A questo proposito, forse bisognerebbe prestare maggiore attenzione ai temi che non figurano nelle attività di sviluppo professionale dei docenti, indipendentemente dai bisogni (moderati o alti) che questi ultimi hanno espresso (si veda figura 3.13).

Figura 3.13: Percentuale di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che non ha partecipato ad attività di sviluppo professionale nei 12 mesi precedenti all'indagine sui temi per cui ha espresso un bisogno moderato o elevato, livello UE, 201



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (si veda la tabella 3.15 dell'Appendice, che include i dati per paese).

Nota esplicativa

Le categorie sono disposte in ordine crescente in base alle percentuali combinate di insegnanti che esprimono un “bisogno moderato” e un “bisogno elevato”.

I dati suggeriscono che ci siano tutte le ragioni per rafforzare l’offerta di formazione professionale sui primi cinque temi in cima alla scala dei bisogni.

Il dibattito sulla necessità di spendere più risorse circa questi temi è maggiormente supportato dalla correlazione tra la scarsa copertura di un determinato tema e la tendenza a sostenere che la mancanza di attività pertinenti di sviluppo professionale inibisca la partecipazione. Come si vede nella tabella 3.16 dell’Appendice, questo problema riguarda particolarmente Bulgaria, Estonia, Italia e Lettonia.

Un’analisi comparativa dei bisogni e dei contenuti trattati dalla formazione professionale può effettivamente aiutare chi si occupa dell’organizzazione di attività di sviluppo professionale a focalizzarsi su argomenti su cui gli insegnanti esprimono maggiori bisogni formativi. Non è possibile sviluppare con successo misure specifiche se i docenti non sono dotati di competenze e conoscenze che gli permettano di adattare queste misure al loro modo di insegnare in classe. Per esempio, c’è una correlazione positiva a livello nazionale ($r=0,48$) tra la percentuale di docenti che esprime un bisogno moderato o alto per il tema “orientamento professionale e counselling agli studenti” (si veda la tabella 3.4 dell’Appendice) e le percentuali di studenti che abbandonano la scuola precocemente²⁰. Eppure le percentuali di docenti che affermano che le loro attività di formazione professionale includevano aspetti di questo tema sono molto basse (18% nell’UE- si veda la tabella 3.11 dell’Appendice). In alcuni paesi, come Francia e Italia, nei quali questo tema è oggetto di una forte richiesta da parte dei docenti e nei quali l’orientamento viene fatto essenzialmente da persone senza alcuna preparazione formale (Commissione europea/EACEA/Eurydice 2014a, figura 5.5, p.96), è di vitale importanza portare i tassi di partecipazione in linea con la richiesta di formazione su tale argomento, in modo da sviluppare politiche efficaci per ridurre l’abbandono degli studi o della formazione. Gli insegnanti sembrano averne coscienza ma non trovano risposte ai loro bisogni nella formazione professionale.

Tuttavia, un’adeguata offerta di formazione non è detto che sia sufficiente per motivare gli insegnanti a parteciparvi. Molti dei fattori che sembrano contribuire ad un’effettiva maggiore parteci-

20 Eurostat, EU-LFS [edat_lfse°_14], (dati di ottobre 2014)
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc410&plugin=1>

pazione o che, al contrario, portano a una sua riduzione, saranno analizzati nei seguenti paragrafi.

3.4. Fattori facilitanti e ostacoli

La partecipazione può essere influenzata positivamente o negativamente da diversi fattori. Alcuni incentivi come una promozione o bonus sullo stipendio possono favorire la partecipazione allo sviluppo professionale continuo, alla stessa maniera di altre misure come la fruibilità gratuita delle attività di formazione e il congedo di studio remunerato. Al contrario, la partecipazione può essere frenata se le attività di sviluppo professionale non sono compatibili con l'orario scolastico o se manca il sostegno da parte del datore di lavoro, nel qual caso le agevolazioni di cui si parlava sopra rischiano di essere inefficaci.

3.4.1. Fattori facilitanti

Incentivi e misure di sostegno vengono spesso considerati nel loro insieme, anche se esiste una distinzione tra di essi. Mentre per gli incentivi si intendono ulteriori agevolazioni (per esempio aumenti dello stipendio o promozione), le misure di sostegno servono a evitare gli effetti di ciò che altrimenti potrebbe rappresentare un ostacolo alla partecipazione, come l'incompatibilità con l'orario oppure i costi della formazione sostenuti dai docenti stessi. L'indagine TALIS 2013 chiedeva agli insegnanti di indicare i fattori facilitanti quali bonus salariali e rimborso di spese derivanti dalla partecipazione allo sviluppo professionale. Basandosi sui risultati dell'indagine, la misura di sostegno più diffusa è la programmazione delle attività di sviluppo professionale durante il regolare orario di lavoro a scuola (si veda la tabella 3.17 dell'Appendice).

Il presente dibattito si vuole concentrare, innanzitutto, su quattro tipi di incentivi alla partecipazione allo sviluppo professionale continuo e successivamente su diversi tipi di misure di sostegno. I primi sono (1) incentivi economici come aumenti dello stipendio e indennità extra per i docenti, senza cambiamenti riguardanti il loro status professionale o la loro posizione, (2) promozioni, (3) mantenimento del proprio livello professionale, e (4) mobilità professionale o trasferimento ad un'altra scuola. Le misure di sostegno sono principalmente di tipo economico e includono la copertura dei costi della formazione professionale da parte delle autorità pubbliche, il supporto ai docenti che sostengono questi costi autonomamente, il congedo di studio retribuito per gli insegnanti impegnati in attività di sviluppo professionale a lungo termine e il sostegno economico alle scuole per sostituirli laddove necessario. Incentivi e misure di sostegno verranno analizzati separatamente qui di seguito.

Incentivi

Esistono incentivi per partecipare allo sviluppo professionale in almeno due terzi dei sistemi educativi oggetto dell'indagine (si veda la figura 3.14). L'incentivo più diffuso è la promozione. In otto sistemi educativi i docenti che seguono attività di sviluppo professionale sono promossi automaticamente, mentre in altri 10 la partecipazione dei docenti a tali attività viene presa in considerazione quando i docenti sono oggetto di valutazione, ma non è mai l'unica condizione per un avanzamento di carriera. Nella maggior parte dei paesi, è l'acquisizione di ulteriori qualifiche che porta ad un avanzamento di carriera, fattore spesso legato a programmi formali di qualifica e a lungo termine offerti da enti accreditati. Questo dato sembra riflettersi nella correlazione positiva tra la partecipazione a "programmi di qualifica" e lo status dello sviluppo professionale continuo come obbligo professionale e necessità per una promozione ($r=0,45$). Per esempio, Romania, Slovenia, Slovacchia e Montenegro hanno un sistema di punti o crediti ottenibili tramite la partecipazione ad attività di sviluppo professionale certificate, presso enti accreditati. In Portogallo, i docenti devono completare con successo un minimo di 25 o 50 ore (a seconda del loro livello) di formazione in servizio. Tuttavia, in molti paesi, le qualifiche aggiuntive sono una *condicio sine qua non* per accedere al posto di interesse, e si concludono con un esame o un test specifico. In Spagna, gli insegnanti di scuola secondaria possono avanzare al grado professionale di *Catedráticos de enseñanza secundaria* (professore senior dell'istruzione secondaria). L'accesso a questa categoria comporta una procedura di selezione per titoli che tiene conto, tra gli altri criteri, della partecipazione a programmi di formazione e a corsi di perfezionamento.

Figura 3.14: Incentivi per incoraggiare i docenti dell'istruzione secondaria inferiore generale (ISCED 2) a partecipare ad attività di sviluppo professionale continuo, in base alla normativa centrale, 2013/14



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota esplicativa

Per **promozione** si intende l'avanzamento ad un grado/livello professionale superiore. Viene considerata solo la promozione ad un altro posto di insegnamento. Pertanto promozioni a posizioni di capo di istituto, formatore o ispettore non sono prese in considerazione.

Per **incentivi economici** si intendono aumenti dello stipendio e/o indennità aggiuntive mantenendo lo stesso grado/livello professionale.

Note specifiche per paese

Belgio (Comunità francese): i docenti di scuola primaria e secondaria inferiore che hanno conseguito un diploma di secondo ciclo in ambito pedagogico hanno lo stesso livello stipendiale dei docenti di scuola secondaria superiore.

Belgio (Comunità tedesca): i docenti di scuola primaria e secondaria inferiore che hanno conseguito un qualsiasi diploma di secondo livello hanno diritto allo stesso livello stipendiale dei docenti di scuola secondaria superiore.

Danimarca e Paesi Bassi: l'utilizzo di incentivi è a discrezione delle scuole. Non c'è alcuna autorità superiore o ente che stabilisce gli incentivi, pertanto qualsiasi incentivo può essere potenzialmente applicabile dalle scuole.

Nove sistemi educativi utilizzano incentivi economici, come mostra la figura 3.14. In Bulgaria, Malta, Slovenia, questi incentivi sono legati all'acquisizione di ulteriori qualifiche ufficiali, come quelle che si ottengono a seguito di una specializzazione (accademica), un diploma di laurea di secondo livello basato sulla ricerca o un dottorato. Nella Repubblica ceca, le indennità sono destinate solo a quei docenti che assumono incarichi aggiuntivi dopo aver completato alcuni corsi. Sebbene nel Liechtenstein i docenti possano avere lievi aumenti dello stipendio se risultano aver partecipato allo sviluppo professionale, ciò non è automatico e devono dimostrare di aver fatto dei progressi professionali tramite una valutazione. In Spagna, d'altro canto, le indennità aggiuntive sono pagate ogni cinque o sei anni ai docenti statali, posto che abbiano preso parte a un periodo minimo totale (da 60 a 100 ore) di corsi di formazione professionale presso centri accreditati. In questo modo, i docenti possono guadagnare un massimo di cinque bonus sullo stipendio nel corso della loro carriera. Oltre alle indennità extra per le nuove qualifiche, in Slovenia i docenti di scuola secondaria che insegnano tre materie, dopo aver completato un programma di studi supplementare, ottengono un aumento di stipendio. In Slovacchia, gli insegnanti ottengono un supplemento sullo stipendio quando hanno raggiunto 30 crediti per lo sviluppo professionale. I crediti hanno una validità di sette anni.

Sette sistemi educativi richiedono che i docenti abbiano completato un numero minimo di ore di formazione professionale per mantenere il loro grado professionale.

I docenti in **Ungheria** devono svolgere 90 ore di formazione continua ogni sette anni per continuare a svolgere la professione docente.

In **Romania** viene richiesto ad ogni docente di accumulare almeno 90 crediti professionali nazionali ogni cinque anni.

In **Montenegro**, i docenti devono aver preso parte, anch'essi ogni cinque anni, ad almeno 24 ore di sviluppo professionale accreditato, incluse 16 ore su temi prioritari stabiliti dal Ministero dell'istruzione e otto su altri temi.

In **Serbia**, i docenti devono aver ottenuto almeno 120 crediti nazionali per la formazione continua in un periodo di cinque anni. Almeno 100 di questi crediti devono essere stati acquisiti tramite programmi di sviluppo professionale accreditati, e fino a 20 tramite la partecipazione a meeting professionali, corsi estivi/invernali e a visite di studio professionali.

In Spagna, Italia e Romania lo sviluppo professionale continuo è un elemento importante qualora si richieda un trasferimento in un'altra scuola.

In **Spagna**, la formazione professionale continua costituisce titolo preferenziale quando si risponde a "domande di mobilità" ufficiali (quando si concorre per il trasferimento) e si vanno a riempire posizioni vacanti per "docenti statali di ruolo" e consulenti tecnici all'estero.

Nelle chiamate di mobilità ufficiali che utilizzano una graduatoria, come i trasferimenti e i distaccamenti, i docenti in **Italia** ottengono generalmente dei punti se hanno preso parte ad alcuni tipi di attività di sviluppo professionale o se hanno altre qualifiche aggiuntive. Inoltre, la partecipazione alla formazione professionale continua può essere tra i criteri per determinare graduatorie interne all'istituto scolastico nei casi di mobilità forzata, come per esempio quando le scuole necessitano di ridurre il numero di docenti a causa di un calo degli iscritti. In questi casi, l'aver preso parte a corsi di formazione continua può essere importante nel determinare quali docenti mantengano il loro diritto all'impiego nella scuola in questione.

In alcune occasioni, certi corsi di formazione continua diventano necessari per alcuni gruppi di insegnanti, in seguito all'entrata in vigore di una nuova normativa.

In seguito all'approvazione dei nuovi criteri di qualifica indicati dall'*Education Act* (2010), in **Svezia** i docenti che non avevano questi requisiti hanno dovuto seguire alcuni corsi di formazione per insegnare determinate materie o a specifiche fasce d'età.

Analogamente, in **Danimarca**, la riforma del 2014 dell'istruzione primaria e secondaria inferiore ha stabilito che, entro il 2020, tutti gli alunni delle *Folkeskole* dovranno avere docenti che abbiano competenze di insegnamento specifiche per una determinata materia, acquisite durante la loro formazione iniziale, o simili competenze professionali acquisite tramite la formazione continua. Infatti è stato stanziato un miliardo di DKK per aumentare i corsi di formazione continua per i docenti e gli educatori sociali delle *Folkeskole* nel periodo dal 2014 al 2020.

Queste riforme possono spiegare la percentuale più alta di docenti svedesi che affermano di aver preso parte ad attività di sviluppo professionale legate alla "conoscenza del curriculum", così come la percentuale più alta di docenti danesi il cui tema corrispondente è la "conoscenza e padronanza della/e materia/e insegnata/e (si veda la tabella 3.12 dell'Appendice).

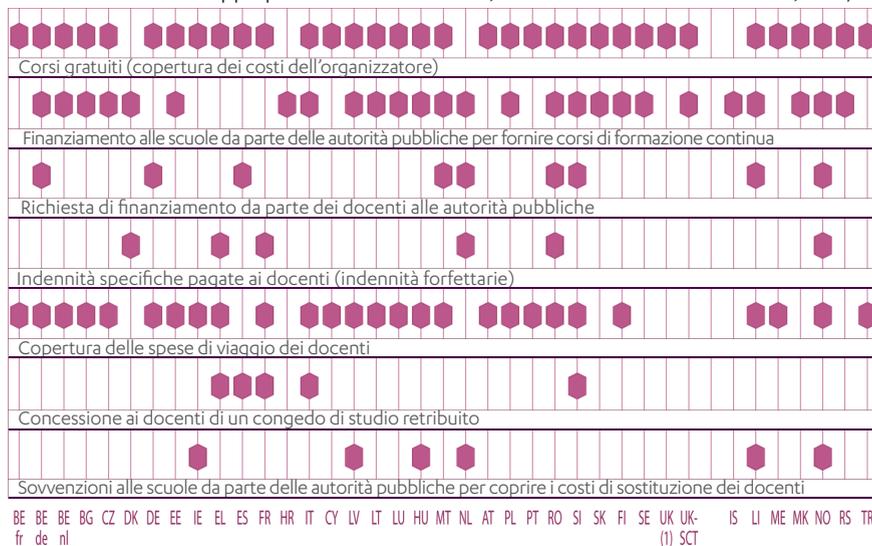
In 19 sistemi educativi, quelli di Belgio, Danimarca, Germania, Estonia, Irlanda, Grecia, Francia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Finlandia, Gran Bretagna, Islanda, ex Repubblica jugoslava di Macedonia e Norvegia, la partecipazione dei docenti alla formazione continua non è specificamente incoraggiata da incentivi normati dalle autorità centrali. In alcuni di questi paesi, lo sviluppo professionale continuo è promosso invece tramite alcune misure di sostegno o incentivi lasciati unicamente alla discrezione delle singole scuole (come in Danimarca e nei Paesi Bassi).

Misure di sostegno

Nella maggior parte dei paesi, la partecipazione dei docenti alle attività di sviluppo professionale è sostenuta da misure volte a evitare di scoraggiare i docenti; in particolare a evitare che i docenti debbano pagare di tasca propria la formazione. Accanto alle misure per garantire che i costi vengano sostenuti in altri modi, ai docenti può essere garantito un congedo di studio retribuito e le scuole possono essere supportate nella sostituzione temporanea dei docenti impegnati nello sviluppo professionale continuo.

Tutti i sistemi educativi prevedono una qualche forma di rimborso spese per i docenti che seguono la formazione continua che, altrimenti, dovrebbero pagare di tasca propria (si veda figura 3.15), tuttavia i meccanismi amministrativi che garantiscono queste agevolazioni variano da paese a paese. La maggior parte dei paesi adotta almeno due delle seguenti procedure: le autorità pubbliche offrono corsi gratuiti, organizzati sia a livello centrale, sia tramite enti accreditati; le scuole ricevono delle sovvenzioni dalle autorità per organizzare lo sviluppo professionale continuo, sia direttamente o in seguito alla presentazione di una domanda individuale; i docenti richiedono una copertura delle spese o il rimborso di quelle da loro sostenute per seguire i corsi di formazione. Dove sono presenti le sovvenzioni, le scuole generalmente riescono a gestire il budget in piena autonomia, a volte tenendo conto delle linee guida o delle raccomandazioni nazionali.

Figura 3.15: Misure di sostegno per aiutare i docenti dell'istruzione secondaria inferiore generale (ISCED2) a far fronte ai costi dello sviluppo professionale continuo, in base alla normativa centrale, 2013/14



Fonte : Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota specifica per paese

Spagna: la maggior parte delle Comunità autonome copre le spese di viaggio solo in circostanze eccezionali.

Tra i tre metodi, il più diffuso è quello di offrire corsi o organizzarli gratuitamente. Questo è il solo metodo adottato in Belgio (Comunità francese), Cipro, Austria, Portogallo, Gran Bretagna (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), Montenegro e Turchia. In questi paesi, i corsi vengono offerti da organismi centrali o enti accreditati. Quando i corsi gratuiti sono l'unica misura di sostegno per la partecipazione ad attività di sviluppo professionale, insieme al fatto che gli unici ad offrire i corsi siano gli organismi centrali, indica che lo Stato è il principale fautore dello sviluppo professionale dei docenti, almeno in quegli ambiti che sono considerati cruciali per la qualità del sistema educativo. È interessante, infatti, notare che nei paesi dove questo non è l'unico sistema per accedere ad attività di sviluppo professionale, i corsi gratuiti siano limitati ad argomenti che sono considerati obbligatori per i docenti o che appartengono a quegli ambiti prioritari indicati dalle autorità centrali.

La sovvenzione pubblica alle scuole per offrire autonomamente corsi di formazione professionale in servizio è il secondo metodo più diffuso per evitare che i docenti debbano sostenerne le spese. Se per ora è l'unico metodo adottato in Croazia e in Islanda, viene comunque attuato insieme ad altri metodi in 26 sistemi educativi europei. Nella maggior parte dei sistemi educativi, questo metodo viene combinato con la possibilità di seguire corsi gratuiti e mira a rispondere ai bisogni degli istituti scolastici più comuni. Di norma, la sovvenzione pubblica per la formazione in servizio è inclusa nel budget scolastico. In Italia, tuttavia, le sovvenzioni sono destinate a progetti di sviluppo professionale presentati dalle scuole in risposta a bandi su argomenti considerati prioritari. In Lituania, sono presenti sia sovvenzioni sotto forma di budget per le scuole che destinate a progetti. Nei paesi in cui le sovvenzioni per lo sviluppo professionale continuo sono parte integrante del budget della scuola, esse possono essere contingentate (ossia corrispondono ad un importo specifico prestabilito), oppure corrispondono ad una somma che le scuole possono stabilire autonomamente in base alle proprie esigenze. Per esempio, in Repubblica ceca, il budget per lo sviluppo professionale continuo è parte integrante del finanziamento globale assegnato alle scuole. Analogamente, nei Paesi Bassi e in Gran Bretagna (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), il finanziamento dello sviluppo professionale continuo è parte integrante del budget delle scuole e non è contingentato.

L'approccio in cui lo sviluppo professionale continuo è di responsabilità essenzialmente delle scuole e dei loro organi amministrativi permette di essere maggiormente rispondente ai

bisogni specifici di ciascun istituto scolastico. Tuttavia, questo approccio può essere meno efficace per rispondere ai bisogni percepiti in più larga misura e addirittura indebolire la posizione dei docenti nella negoziazione relativa alle priorità della scuola, se non sono disponibili altre forme di finanziamento (per esempio un finanziamento diretto dei docenti).

In **Estonia**, nel periodo dal 2000 al 2012 si è assistito ad un approccio allo sviluppo professionale continuo di libero mercato. I fondi venivano conferiti alle scuole in grado di organizzare per ogni corso di sviluppo professionale attività che esse ritenevano appropriate. Dal 2013, invece, molte di queste attività sono state gestite a livello centrale, partendo dal presupposto che le università tengono conto delle priorità nazionali in materia di educazione. Ciò nonostante, l'1% della massa salariale annuale dei docenti continua ad essere trasferito direttamente alle scuole dal budget statale ed è destinato alle attività di sviluppo professionale; in questo caso le scuole decidono di organizzare delle formazioni in servizio, sulla base delle loro esigenze specifiche e dei loro piani di sviluppo.

In nove sistemi educativi, i docenti possono fare una domanda individuale di finanziamento pubblico per coprire i costi della formazione professionale che non viene offerta dalle scuole, dalle autorità educative o da altre autorità pubbliche. In ogni caso, la possibilità di fare questo coesiste con la presenza di misure per garantire una formazione professionale gratuita o sovvenzionata. In Belgio (Comunità tedesca), è possibile seguire corsi gratuiti o sovvenzionati solo se le attività di sviluppo professionale durano almeno 10 ore. In alcuni paesi, le domande possono essere presentate per tutta una serie di attività, inclusi corsi, seminari, conferenze, gruppi di lavoro e progetti di formazione a scuola. In altri paesi, si possono estendere a programmi di qualifica completi. Per esempio, nei Paesi Bassi esiste una borsa di studio per lo sviluppo del docente per sostenere coloro che vogliono conseguire un ulteriore diploma di primo o secondo livello, e una borsa di studio per dottorato di ricerca universitario con frequenza di due giorni a settimana in un periodo di quattro anni e diritto all'intero stipendio. Queste borse di studio per diplomi di secondo o terzo livello sono presenti anche a Malta, ma soggette ad una procedura di selezione. In Slovenia, in Liechtenstein e in Norvegia, le borse di studio per gli insegnanti, anche se non specificamente volte a conseguire diplomi di terzo ciclo, sono destinate a coloro che cercano di ottenere qualifiche per insegnare ad un livello superiore (Slovenia), o che cercano di migliorare la qualità del loro insegnamento (Liechtenstein). Indipendentemente dalla sua natura, il sostegno economico diretto destinato ai docenti si correla positivamente ($r=0,56$) con i "programmi di qualifica" (si veda figura 3.8), e questo indica che il finanziamento diretto assegnato ai docenti può essere una misura di sostegno molto appropriata per questo tipo di attività di sviluppo professionale.

Alcuni paesi pagano ai docenti somme forfettarie. In Grecia, per esempio, i docenti che si

impegnano in determinate attività di sviluppo professionale ricevono un'indennità specifica. Nei Paesi Bassi, i docenti della scuola secondaria hanno diritto a un'indennità per la formazione di almeno 500,00 € all'anno (anno scolastico 2013/2014). In Francia, l'indennità forfettaria viene pagata solo se la formazione si svolge durante le vacanze scolastiche e corrisponde alla metà della paga oraria dei docenti coinvolti.

In alcuni sistemi educativi, esistono tre ulteriori misure di sostegno, vale a dire il rimborso delle spese di viaggio, la retribuzione del congedo di studio e il sostegno per coprire i costi di sostituzione degli insegnanti impegnati nella formazione.

Per quanto riguarda le spese di viaggio, 27 sistemi educativi rimborsano i costi dei viaggi per certi tipi di attività di sviluppo professionale, specialmente se sono obbligatorie o se i corsi sono proposti dalle autorità educative superiori. In tali casi, i costi vengono rimborsati direttamente dalle autorità o dall'istituto coinvolto. Per esempio, in Belgio (Comunità fiamminga), la maggior parte delle scuole copre le spese di viaggio e i materiali di studio per la formazione professionale, con il proprio budget scolastico. In Italia, le spese di viaggio sono rimborsate per corsi organizzati dal Ministero dell'istruzione. A Cipro, il rimborso si applica a corsi forniti dall'Istituto pedagogico di Cipro. La Polonia copre parzialmente o totalmente le spese di viaggio e di sussistenza quando gli insegnanti partecipano ad attività di sviluppo professionale su richiesta della loro scuola. In Romania, vengono rimborsate le spese di viaggio per le attività autorizzate dalle autorità educative. Spesso accade che questo rimborso dipenda da restrizioni geografiche, quindi, in Portogallo per esempio, le spese di viaggio sono coperte solo quando la distanza tra il domicilio del docente e il luogo della formazione è superiore ad una distanza minima prefissata.

In alcuni sistemi educativi, ai docenti viene garantito un congedo di studio retribuito per assenze di medio o lungo termine, se i corsi portano ad una qualifica riconosciuta ufficialmente.

In **Grecia**, i docenti possono richiedere fino a quattro anni di congedo di studio retribuito per conseguire un diploma di terzo livello.

In casi di attività di sviluppo professionale basate sull'innovazione nella formazione e sull'attività di ricerca, in **Spagna** i docenti possono ottenere un congedo di studio retribuito fino ad un anno.

In **Francia**, gli insegnanti possono ottenere un congedo di studio retribuito fino a tre anni all'85% del loro stipendio, più un'ulteriore indennità di sussistenza fino ad un anno, se prendono parte ad attività di sviluppo professionale a lungo termine.

L'**Italia** concede ai suoi docenti un congedo retribuito di 150 ore per conseguire un'ulteriore laurea o altre qualifiche accademiche.

In **Slovenia** i docenti che studiano per acquisire ulteriori qualifiche hanno diritto a cinque giorni per sostenere un esame, 15 giorni per preparare la tesi e 35 giorni per preparare una tesi di dottorato.

C'è una correlazione positiva ($r=0,60$) tra questa misura e “la partecipazione a una ricerca individuale o di gruppo su un argomento di interesse professionale” (si veda figura 3.8). Così come il sostegno economico diretto per i docenti, il congedo di studio retribuito sembra essere un buon strumento di sostegno.

I costi di sostituzione sono quelli che vengono sostenuti dalle scuole per mantenere alto il livello quando i docenti sono assenti perché impegnati in attività di sviluppo professionale. Solo in sei paesi, vale a dire Irlanda, Lettonia, Ungheria, Paesi Bassi, Liechtenstein e Norvegia, le scuole ricevono fondi pubblici per coprire questi costi nello specifico, in determinate circostanze. In Irlanda, questo finanziamento è erogato nel caso di docenti sostituiti per uno o due giorni durante la loro partecipazione a programmi di formazione professionale finanziati a livello nazionale. In Ungheria, è integrato nel budget globale della scuola. Nei Paesi Bassi, questa forma di sostegno è disponibile solo per la sostituzione di docenti con una borsa di studio per la formazione o per il dottorato di ricerca.

Il ruolo degli incentivi e delle misure di sostegno

Dando una rapida occhiata alle figure 3.14 e 3.15, appare evidente che le misure di sostegno sono più diffuse e più varie rispetto agli incentivi. Sia gli incentivi, sia le misure di sostegno possono avere un impatto positivo sulla partecipazione ad attività di sviluppo professionale. Le correlazioni, da un lato, tra la partecipazione alla ricerca e il congedo di studio retribuito e, dall'altro, tra l'esistenza di opportunità di finanziamento diretto per i docenti che seguono programmi qualificanti o il ruolo della promozione nell'aumento del tempo dedicato ad attività di sviluppo professionale e la diversità degli argomenti, suggeriscono che certe misure possono effettivamente fare la differenza.

Tuttavia, l'impatto di queste misure non è sempre quello atteso. Per esempio, lo sviluppo professionale continuo gratuito è una misura di sostegno ampiamente sfruttata (si veda la figura 3.15) che, apparentemente, dovrebbe incoraggiare la partecipazione. Tuttavia, non c'è alcuna correlazione positiva a livello nazionale, tra l'impiego di questa misura e l'aumento della partecipazione. Al contrario, c'è una correlazione negativa ($r=0,45$) con la “partecipazione alle attività di una rete di docenti fondata sulla formazione di altri docenti”, che indica forse che la presenza di corsi gratuiti inibisce lo sviluppo di tali reti. Inoltre, la partecipazione media (calcolata in termini di numero di temi) degli insegnanti che devono pagare parzialmente per il loro sviluppo professionale è superiore rispetto a quella dei docenti che devono pagare integralmente o non devono pagare affatto (si veda la tabella 3.18 dell'Ap-

pendice). Questo potrebbe significare che i docenti si iscrivono spesso anche ad attività di sviluppo professionale per cui devono (in parte) pagare, oltre che ad attività che vengono offerte gratuitamente. Da un certo punto di vista, la loro iscrizione ad attività non gratuite può essere considerata come un modo di diversificare ancora di più i temi coperti dalle attività del loro sviluppo professionale. Ma può anche indicare che i docenti necessitano di iscriversi ad attività che corrispondono ai loro principali bisogni formativi e che queste attività non sono offerte gratuitamente. Quindi se i corsi gratuiti rappresentano una misura di sostegno senza cui la partecipazione allo sviluppo professionale continuo diminuirebbe sensibilmente, dovrebbero forse anche essere realizzati in modo più appropriato prendendo in considerazione come i docenti stessi percepiscono i loro stessi bisogni.

Esistono altri fattori meno tangibili che possono avere un impatto positivo sulla motivazione che spinge i docenti a sviluppare ulteriormente le loro competenze e abilità. Tre di questi fattori, in particolare, sembrano far aumentare la loro partecipazione in termini di numero di argomenti trattati durante le attività di sviluppo professionale. Sono, innanzitutto, aspetti specifici legati alle modalità secondo cui queste attività sono organizzate o proposte; secondariamente, i feedback riportati dai docenti e, in ultimo, il proprio stile di insegnamento. L'analisi della regressione (si veda la tabella 3.19 dell'Appendice) mostra che i docenti che tendono a collaborare maggiormente con altri insegnanti, che hanno ricevuto un feedback più completo quando sono stati valutati e che hanno preso parte ad attività di sviluppo professionale continuo che includevano opportunità per l'apprendimento attivo, hanno anche riferito di una maggiore varietà di temi trattati durante le loro attività di formazione professionale.

3.4.2. Ostacoli

I dati TALIS (OCSE, 2014) mostrano che l'ostacolo più diffuso alla partecipazione è "l'incompatibilità con l'orario di lavoro", anche se il tempo riservato allo sviluppo professionale continuo durante il regolare orario di lavoro non sembra avere un impatto positivo su questa percezione.

Ma chi sono i docenti che percepiscono che determinati ostacoli limitino maggiormente la loro partecipazione allo sviluppo professionale continuo rispetto ad altri? Il breve resoconto che segue descrive con quale probabilità vengono indicati uno o più ostacoli specifici tra i

sette elencati nell'indagine TALIS 2013²¹ in base al genere, all'esperienza o allo status professionale dei docenti²².

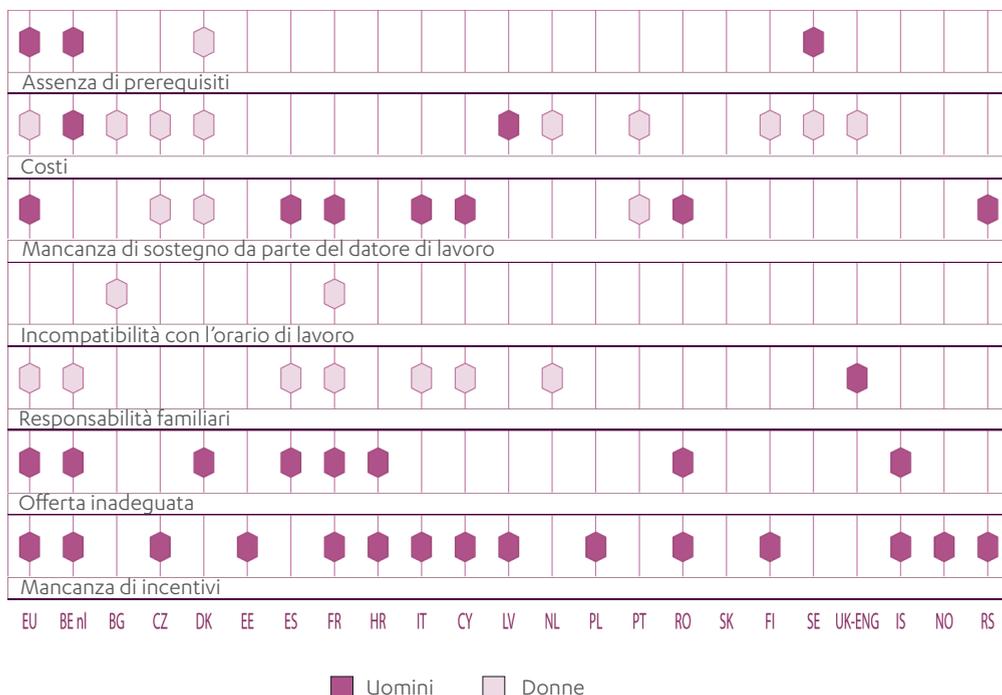
Genere

In tutta l'UE, tutti gli ostacoli allo sviluppo professionale continuo, (eccetto uno) riguardano insegnanti donne e uomini in modi diversi (si veda la figura 3.16). Per esempio, gli uomini sono meno disposti rispetto alle donne a dirsi "d'accordo o totalmente d'accordo" con l'idea che l'assenza di prerequisiti, la mancanza di sostegno da parte del datore di lavoro, l'offerta di sviluppo professionale inadeguato ai bisogni e la mancanza di incentivi siano effettivamente degli ostacoli. In certi paesi, tuttavia, si rivela la tendenza opposta. Le insegnanti in Repubblica ceca, Danimarca e Portogallo sono più disposte a dirsi d'accordo o molto d'accordo con l'idea che la mancanza di sostegno da parte del datore di lavoro sia un ostacolo allo sviluppo professionale continuo; in Danimarca esse identificano anche l'assenza di prerequisiti come un ostacolo.

21 Gli ostacoli elencati sono: assenza di prerequisiti; costi; mancanza di sostegno da parte del datore di lavoro; incompatibilità con l'orario di lavoro; responsabilità familiari; offerta di sviluppo professionale inadeguato ai bisogni; mancanza di incentivi.

22 I rapporti di probabilità vengono calcolati utilizzando un modello di regressione logistica con le tre variabili indipendenti di sesso, età e status professionale impiegate separatamente con ognuna delle sette variabili dipendenti divise nei gruppi opposti, rispettivamente "in disaccordo e totalmente in disaccordo" e "d'accordo e molto d'accordo". I rapporti di probabilità pertanto dovrebbero essere considerati come la probabilità accresciuta di una variabile sotto il controllo delle altre due variabili indipendenti.

Figura 3.16: Valore predittivo del genere nel determinare l’impatto degli ostacoli sulla partecipazione alle attività di sviluppo professionale dei docenti dell’istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (si veda la tabella 3.20 dell’Appendice, che include i rapporti di probabilità per paese).

Nota esplicitiva

Per ulteriori chiarimenti circa le regressioni logistiche multiple, si veda la Nota statistica.

Le insegnanti dell’UE sono più numerose dei loro colleghi maschi nel ritenere che il costo dello sviluppo professionale e le responsabilità familiari ostacolano la loro partecipazione. In alcuni paesi, questi sono i fattori che più degli altri sono considerati dalle donne come ostacoli, come nel caso delle responsabilità familiari in Francia, Italia e Paesi Bassi, e i costi della formazione in Bulgaria, Danimarca e Portogallo. Nel Regno Unito (Inghilterra), i docenti maschi affermano che le responsabilità familiari sono un ostacolo allo sviluppo professionale più frequentemente rispetto alle donne. Analogamente in Belgio (Comunità fiamminga) e in Lettonia, i docenti maschi ritengono che i costi della formazione siano un ostacolo, più frequentemente rispetto alle colleghe donne.

Infine, l’ostacolo più largamente citato (ossia l’“incompatibilità dello sviluppo professionale con l’orario di lavoro”) sembra non essere legato al genere, poiché riguarda uomini e donne praticamente nella stessa proporzione.

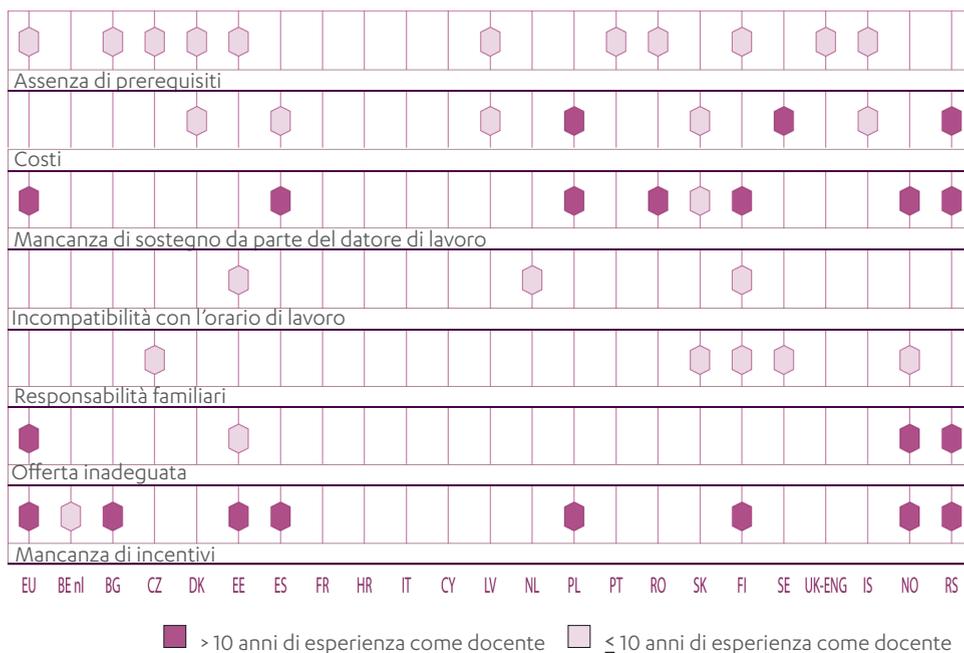
Esperienza

La variabile indipendente dell'esperienza è stata divisa in due gruppi opposti di insegnanti: rispettivamente quelli con 10 anni di esperienza o meno, e quelli con più di 10 anni di esperienza.

Considerando l'UE nella sua interezza, i docenti con oltre 10 anni di esperienza sono più inclini ad affermare che la mancanza di sostegno da parte del datore di lavoro, l'offerta di formazione inadeguata e la mancanza di incentivi sono ostacoli allo sviluppo professionale continuo, rispetto a quelli con 10 anni di esperienza o meno (si veda la figura 3.17). Il secondo gruppo è più incline ad affermare che l'“assenza di prerequisiti” sia un ostacolo. Questo ostacolo sembra essere invariabilmente percepito dal gruppo degli insegnanti con meno esperienza, in 10 dei 22 paesi oggetto dell'indagine. La loro reazione sembra essere particolarmente marcata in Repubblica ceca, Estonia, Lettonia, Finlandia e Islanda e comunque non trascurabile negli altri paesi (si veda la tabella 3.20 dell'Appendice).

I costi dello sviluppo professionale e l'incompatibilità con l'orario di lavoro sembrano preoccupare tutti gli insegnanti dell'UE, indipendentemente dalla loro esperienza, anche se come si vede dalla tabella 3.20 dell'Appendice, esistono comunque differenze tra i singoli paesi.

Figura 3.17: Valore predittivo dell'esperienza nel determinare l'impatto degli ostacoli sulla partecipazione alle attività di sviluppo professionale dei docenti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (si veda la tabella 3.20 dell'Appendice, che include i rapporti di probabilità per paese).

Nota esplicativa

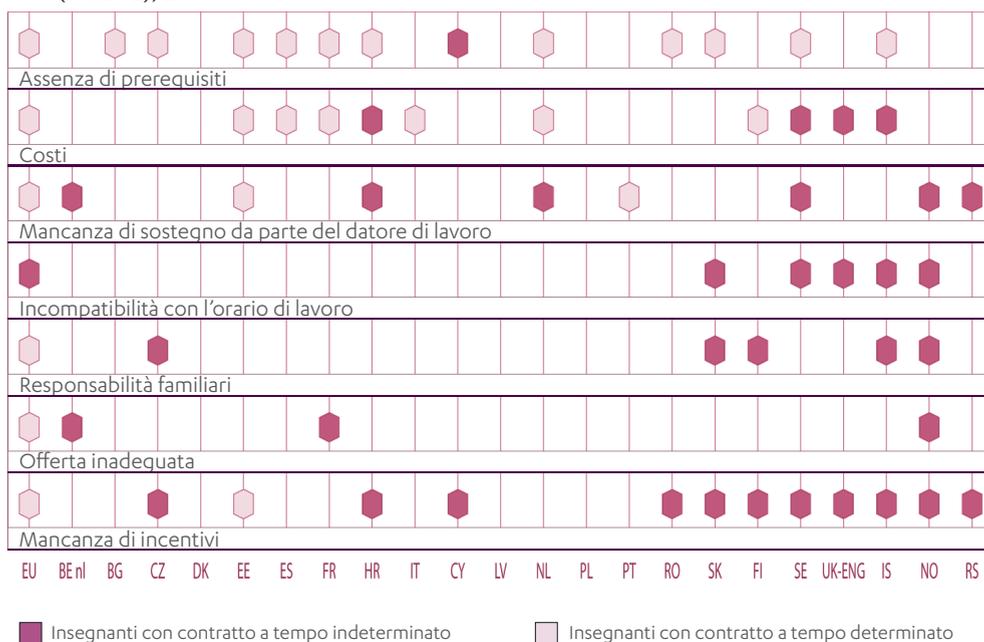
Per ulteriori chiarimenti circa le regressioni logistiche multiple, si veda la Nota statistica.

Status professionale

Come per l'esperienza, lo status professionale è stato diviso in gruppi opposti di docenti, con contratto a tempo indeterminato e determinato, sulla base delle risposte che i docenti hanno dato nella parte iniziale del questionario TALIS 2013.

La figura 3.18 mostra come, considerando l'UE nella sua totalità, i docenti con contratti a tempo determinato siano più inclini rispetto ai colleghi di ruolo a considerare sei delle sette variabili dipendenti elencate come ostacoli alla partecipazione allo sviluppo professionale continuo (l'eccezione è la variabile "incompatibilità con l'orario di lavoro"). Quindi, il gruppo di insegnanti che hanno un contratto a tempo determinato è più incline rispetto ai colleghi di ruolo a essere d'accordo o molto d'accordo che l'assenza di requisiti rappresenti un ostacolo. Lo stesso dicasi dei costi, della mancanza di sostegno da parte del datore di lavoro, delle responsabilità familiari, dell'offerta di formazione inadeguata e della mancanza di incentivi.

Figura 3.18: Valore predittivo dello status professionale nel determinare l'impatto degli ostacoli sulla partecipazione alle attività di sviluppo professionale dei docenti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (si veda la tabella 3.20 dell'Appendice, che include i rapporti di probabilità per paese).

Nota esplicativa

Per ulteriori chiarimenti sulle regressioni logistiche multiple, si veda la Nota Statistica.

Al contrario, i docenti dell'UE con contratto a tempo indeterminato sono più propensi ad indicare l'incompatibilità con l'orario di lavoro come un ostacolo alla partecipazione allo sviluppo professionale. Nel Regno Unito (Inghilterra) e in Norvegia, questo problema sembra essere particolarmente sentito per gli insegnanti con contratto a tempo indeterminato.

Anche se gli insegnanti dell'UE con contratto a tempo determinato sono più inclini a considerare le responsabilità familiari, l'offerta inadeguata e la mancanza di incentivi come ostacoli alla partecipazione allo sviluppo professionale, ci sono molti paesi che mostrano tendenze opposte. Per esempio, i docenti con contratto a tempo indeterminato in Repubblica ceca, Croazia, Cipro, Romania, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Inghilterra), Islanda, Norvegia e Serbia tendono maggiormente ad affermare che sia la mancanza di incentivi a rappresentare un ostacolo importante o molto importante alla partecipazione.

Capitolo 4

MOBILITÀ TRANSNAZIONALE

Nelle sue conclusioni del 12 maggio 2009, il Consiglio dell'Unione europea ha posto l'accento sull'esigenza di sviluppare progressivamente la mobilità transnazionale, specialmente per i docenti, con l'intento di far sì che i "periodi di apprendimento all'estero, sia in Europa che nel resto del mondo, costituiscano la regola piuttosto che l'eccezione"²³. Nelle conclusioni del 28-29 novembre 2011, il Consiglio dell'UE ha invitato la Commissione europea a sviluppare indicatori sulla mobilità dei docenti per seguire i progressi in questo ambito²⁴. Aumentare l'intensità e l'offerta della mobilità del personale scolastico è necessario per migliorare la qualità dell'istruzione scolastica dell'Unione, come stabilito dal nuovo Programma Erasmus+, il programma dell'UE per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport (2014-2020)²⁵.

La mobilità transnazionale dei docenti è importante per diverse ragioni. Per le persone implicate, l'esperienza all'estero rappresenta il primo contatto con un sistema educativo diverso, in cui gli approcci all'insegnamento, così come le sue metodologie e la sua stessa organizzazione, possono, appunto, differire. Si tratta di un'opportunità unica per i docenti di riflettere sulle loro modalità di insegnamento e scambiarsi punti di vista sulla loro esperienza con i colleghi all'estero. La mobilità transnazionale può anche aiutarli a superare lo scetticismo rispetto ad altri metodi di insegnamento, fornendo loro un'opportunità per osservare direttamente come vengono utilizzati e qual è il loro impatto sugli studenti. Quest'espe-

23 Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ('ET 2020'), OJ C 119, 28.05.2009, p. 3.

24 Conclusioni del Consiglio su un criterio di riferimento nel settore della mobilità per l'apprendimento, OJ C 372, 20.12.2011, p. 33.

25 Regolamento (EU) N. 1288/2013 del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'11 dicembre 2013 che stabilisce 'Erasmus+': il programma dell'Unione per istruzione, formazione, gioventù e sport che abroga le decisioni N. 1719/2006/EC, N. 1720/2006/EC e N. 1298/2008/EC, OJ L 347, 20.12.2013, p. 52.

rienza può rivelarsi per loro una motivazione per acquisire nuove competenze per adottare approcci più innovativi alla professione. Viceversa, può essere anche un'opportunità per loro di discutere dei propri approcci con i docenti dell'istituto che li accoglie, così da sviluppare una maggiore responsabilizzazione e riconoscimento professionale. Infine, le visite professionali dei docenti in un paese la cui lingua nazionale non è la loro lingua madre è senz'altro un buon modo per aiutarli a sviluppare le loro competenze linguistiche, una risorsa particolarmente importante per coloro che insegnano lingue straniere moderne.

Anche gli studenti possono trarre benefici dalla mobilità transnazionale degli insegnanti, sia direttamente, se sono coinvolti in progetti di cooperazione che impiegano tecnologie TIC innovative o in scambi con scuole straniere avviati dai loro docenti, o indirettamente, quando questi ultimi vengono motivati a sviluppare le loro competenze di insegnamento e quindi a dare una dimensione più europea o internazionale all'apprendimento a scuola. Questo può avere un'importanza particolare per gli studenti che non possono permettersi di viaggiare all'estero in prima persona.

Le scuole possono ugualmente trarre vantaggio dalla mobilità transnazionale dei loro docenti, i quali possono contribuire a diffondere le buone pratiche e stimolare i colleghi scambiando informazioni, idee ed esperienze. I docenti possono inoltre sostenere l'impegno dell'intera comunità scolastica verso la mobilità virtuale o fisica (per esempio tramite progetti di cooperazione europea). Anche ospitare insegnanti che provengono da altri paesi è un modo di arricchire l'esperienza di una comunità scolastica.

Questo capitolo offre una fotografia della mobilità transnazionale per fini professionali dei docenti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2). Per mobilità qui si intende una mobilità fisica per fini professionali verso un paese diverso da quello di residenza, sia durante il periodo di formazione iniziale del docente sia durante il servizio di insegnante. La mobilità "privata", intesa come viaggi studio all'estero per fini non professionali, non è presa in considerazione. Inoltre, l'indagine TALIS 2013 restringe questa definizione a periodi di una settimana o più trascorsi in un istituto di formazione straniero o in una scuola e non prende in considerazione i viaggi all'estero intrapresi per partecipare a conferenze o workshop.

Il capitolo contiene inoltre informazioni sulla partecipazione globale e considera le caratteristiche temporali della mobilità transnazionale nella carriera dei docenti. Vengono esaminate le ragioni principali della scelta di andare all'estero per fini professionali e l'influenza di alcuni fattori sulla mobilità transnazionale, tra cui l'età, il numero di anni passati in servizio, il

genere, la/e materia/e insegnata/e e l'esistenza di programmi di mobilità a livello europeo o organizzati dalle autorità nazionali o regionali. Infine, viene svolto un esame combinato dei diversi fattori per misurare il valore predittivo di molti di questi nel determinare le probabilità per i docenti di muoversi a livello transnazionale.

L'indagine TALIS 2013 copre 22 paesi europei, inclusi 19 stati membri dell'UE. Tuttavia, due stati membri dell'UE, Bulgaria e Regno Unito (Inghilterra), e alcuni paesi extra UE, come la Serbia, non hanno dato nessun contributo specifico alle domande sulla mobilità transnazionale. Pertanto, tutte le medie UE riportate nelle figure di TALIS 2013 sono calcolate in questo capitolo con riferimento a 17 stati membri UE, invece dei 19 citati in precedenza.

4.1. Partecipazione ed età

Il questionario TALIS 2013 ha introdotto la domanda circa la mobilità degli insegnanti all'estero per motivi professionali con la seguente formulazione: "Sei mai stato all'estero per motivi professionali nel corso della tua carriera di insegnante o della tua formazione?". Dunque il questionario TALIS non ci fornisce dati circa la frequenza dei viaggi all'estero effettuati dagli insegnanti per motivi professionali o circa la data dell'ultimo viaggio effettuato.

Come mostrato nella figura 4.1, il 27,4% degli insegnanti all'interno dell'Unione è stato all'estero almeno una volta per motivi professionali. In almeno metà dei sistemi scolastici europei presi in esame, la percentuale di insegnanti "mobili" è – in tal senso – addirittura inferiore. Ciò si verifica in Belgio (Comunità fiamminga), Francia, Croazia, Italia, Polonia, Portogallo, Romania e Slovacchia.

La percentuale di insegnanti "mobili" più elevata si trova nei paesi nordici e balcanici. Tra i primi, la percentuale è particolarmente elevata in Islanda, dove più dei due terzi degli insegnanti sono stati all'estero per motivi professionali, e in Norvegia, dove la percentuale è di oltre il 50%.

Figura 4.1: Percentuale di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che è stata all'estero per motivi professionali, 2013



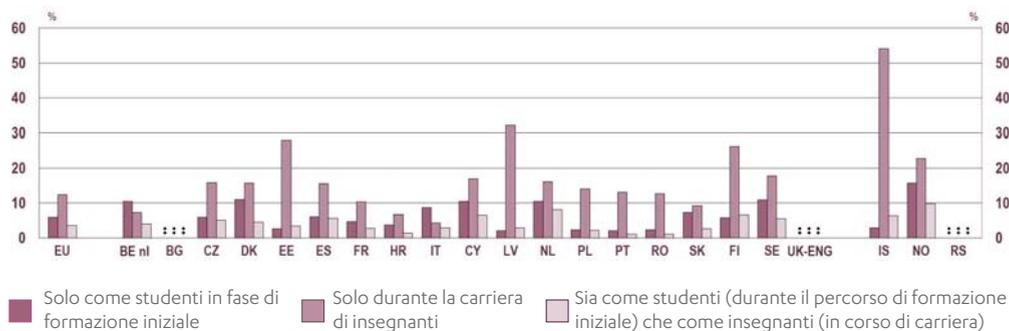
Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 4.1 nell'Appendice).

In molti paesi, l'età media degli insegnanti (a livello transnazionale) "mobili" e "non mobili" è approssimativamente la stessa (cfr. tabella 4.2 nell'Appendice). Ciò significa che l'età non è generalmente un fattore particolarmente rilevante in termini di viaggi all'estero per motivi professionali. Tuttavia, in alcuni paesi, la differenza tra l'età media degli insegnanti "mobili" e "non mobili" è di oltre tre anni. In Belgio (Comunità fiamminga), l'età media degli insegnanti "mobili" (36,6 anni) è nettamente inferiore rispetto a quella degli insegnanti "non mobili" (40,0 anni), mentre in Estonia, Finlandia ed Islanda tende a verificarsi l'opposto (con un'età media, rispettivamente, di 49,9, 46,3 e 46,5 anni per gli insegnanti "mobili" e 46,6, 42,3 e 41,3 anni per i "non mobili").

4.2. Momento in cui viene svolta la mobilità transnazionale nella carriera degli insegnanti

Gli insegnanti possono viaggiare per motivi professionali sia durante la loro formazione iniziale che nel corso della loro carriera. La banca dati TALIS 2013 fornisce informazioni utili circa la percentuale di insegnanti che sono stati all'estero nel primo o secondo caso, o anche in entrambi.

Figure 4.2: Distribuzione degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che sono stati all'estero per motivi professionali durante la formazione iniziale o in corso di carriera (o in entrambi i casi), 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 4.3 nell'Appendice).

Dalla figura 4.2 emerge chiaramente che in quasi tutti i paesi europei presi in esame in TALIS 2013, le percentuali di coloro che sono stati all'estero solo come insegnanti è nettamente superiore rispetto a quella delle altre due categorie mostrate. Nell'UE nella

sua interezza, il 12,4% degli insegnanti afferma di essere stato all'estero solo in corso di carriera, il 5,9% solo durante la formazione iniziale e il 3,6% in entrambi i casi. In Estonia, Lettonia, Finlandia e Islanda, dove le percentuali di mobilità tra gli insegnanti sono superiori (si veda la figura 4.1), la percentuale di coloro che affermano di essere stati all'estero per motivi professionali solo come insegnanti è particolarmente elevata ed oscilla tra il 26,2% (in Finlandia) ed il 54,1% (Islanda).

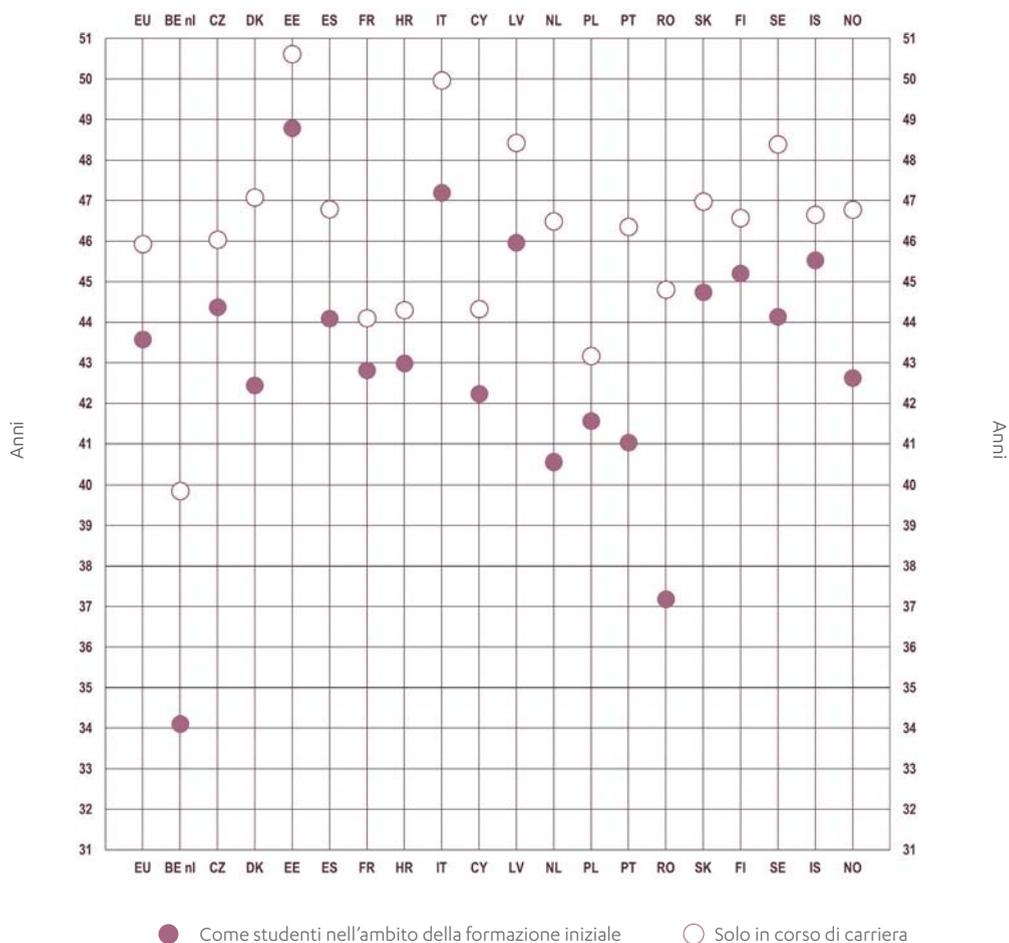
Al contrario, in Belgio (Comunità fiamminga) e in Italia, una maggior percentuale di insegnanti si è recata all'estero per motivi professionali solo in qualità di studenti.

In Norvegia, uno dei paesi con un elevato tasso di mobilità degli insegnanti, si osserva un modello singolare (si veda la figura 4.1). Mentre al primo posto compare la mobilità degli insegnanti in corso di carriera (22,8%), le altre due categorie risultano tuttavia ben rappresentate e sono anche le più alte tra i paesi esaminati [con percentuali del 15,7% nel caso di "solo come studenti in fase di formazione iniziale" e del 9,8% per la categoria "Sia come studenti (durante il percorso di formazione iniziale) che come insegnanti (in corso di carriera)"].

La formazione iniziale si svolge generalmente quando i futuri insegnanti sono giovani. Dunque, una modalità indiretta per capire se esista, tra queste persone, una tendenza recente ad andare all'estero nell'ambito del percorso della formazione iniziale consiste nel comparare l'età media degli insegnanti che hanno viaggiato in tale fase con l'età media di coloro che hanno viaggiato solo durante la loro carriera.

Come mostrato in figura 4.3, nell'UE non c'è quasi alcuna differenza tra l'età media degli insegnanti che affermano di essere stati all'estero durante la loro formazione iniziale e l'età media di coloro che affermano di essere stati all'estero solo in corso di carriera. Tuttavia, esiste una differenza di più di cinque anni tra l'età media delle persone che sono state all'estero come studenti e quella dei loro colleghi che ci sono stati solo in corso di carriera in Belgio (5,8 anni nella Comunità fiamminga), Paesi Bassi (5,9 anni), Portogallo (5,4 anni), e Romania (7,6 anni). Ciò indica che la mobilità durante la formazione iniziale è una tendenza più recente nell'ambito di questi sistemi educativi.

Figura 4.3: Età media degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che sono stati all'estero per motivi professionali durante la formazione iniziale o in corso di carriera, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 4.4 nell'Appendice).

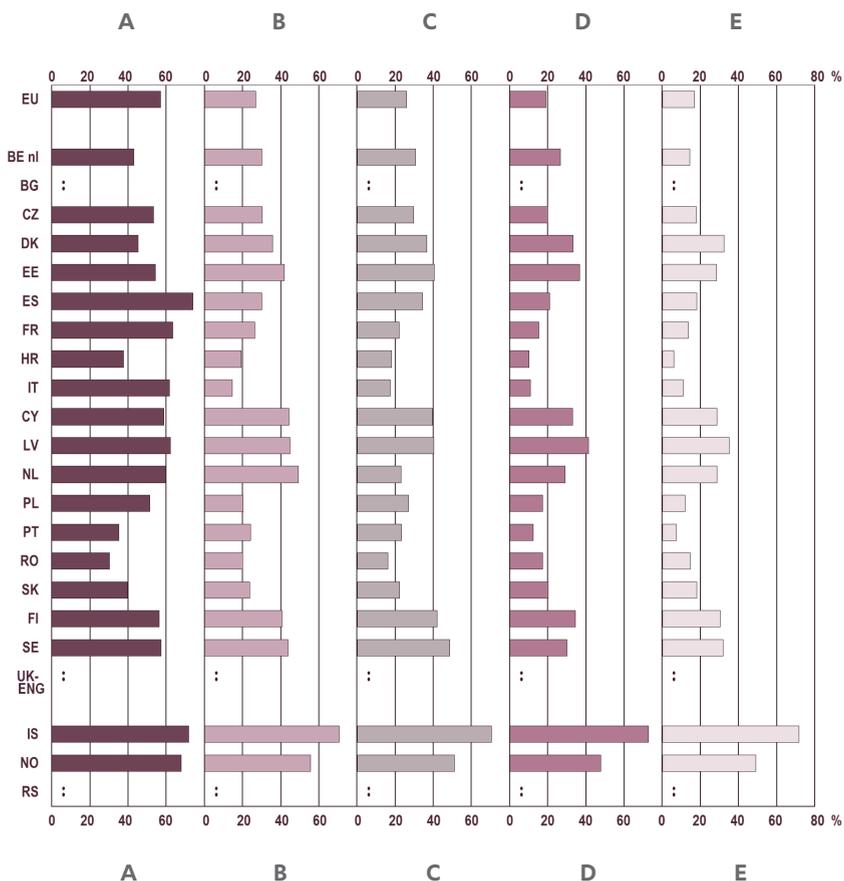
4.3. Influenza della materia insegnata

La mobilità transnazionale dei docenti può anche dipendere dalla natura della/e materie/e insegnata/e, come si vede dalla figura 4.4.

In tutti i paesi presi in esame, a parte l'Islanda, i **docenti di lingue straniere moderne** sono quelli che si muovono di più, se paragonati ai docenti delle altre quattro materie rappresen-

tate in figura 4.4. Nell'UE, oltre la metà di questi docenti sono stati all'estero. I docenti di lingue straniere moderne, ovviamente, hanno bisogno di fare pratica e tenere in esercizio la lingua che insegnano. Inoltre, hanno bisogno di entrare in stretto contatto con uno dei paesi la cui lingua nazionale corrisponde alla lingua che insegnano, per acquisire una migliore conoscenza culturale da trasmettere ai loro studenti. Per questi insegnanti, più che per quelli di altre materie, la mobilità transnazionale sembra corrispondere a un bisogno professionale.

Figura 4.4: Percentuale di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che è stata all'estero per motivi professionali, divisa per materie, 2013



A Lingue straniere moderne **B** Scienze umane **C** Lettura, scrittura e letteratura **D** Scienze **E** Matematica

Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (si veda la tabella 4.5 dell'Appendice).

Tuttavia, il rovescio della medaglia è che oltre il 40% dei docenti di lingue straniere moderne dell'UE intervistati non sono mai stati all'estero per fini professionali, un fattore probabilmente rilevante per la qualità dell'insegnamento delle lingue straniere. In alcuni paesi, questa situazione può essere in parte imputabile allo status della lingua straniera interessata. Per esempio, nella Comunità fiamminga del Belgio, il francese è considerato come una lingua straniera moderna, poiché non si tratta della lingua di istruzione, benché sia anch'essa una lingua nazionale del Belgio (si veda EACEA/Eurydice/Eurostat 2012, p. 18 e p. 47). Questo vuol dire che i docenti belgi di francese della Comunità fiamminga possono esercitare le loro competenze linguistiche rimanendo nel loro stesso paese.

La Spagna, che è decima nella classifica comparativa dei paesi per percentuale di docenti intervistati che sono stati all'estero per fini professionali (si veda la figura 4.1), ha la più alta percentuale di docenti di lingue straniere moderne che sono stati all'estero. Questo paese supera la media UE di circa 10 punti di percentuale in relazione alla mobilità professionale dei docenti di lingue straniere moderne.

Il gruppo più "mobile" per materia, dopo gli insegnanti di lingue straniere moderne, sono i docenti di **scienze umane** e di **lettura, scrittura e letteratura**. Circa un quarto degli appartenenti a questi due gruppi sono stati all'estero per fini professionali, anche se rappresentano solo la metà della percentuale dei docenti di lingue straniere moderne.

I docenti di **matematica** e **scienze** fanno parte dei gruppi di docenti dell'UE che si muovono meno, con una percentuale inferiore al 20% che afferma di essere stata all'estero per fini professionali.

I sette paesi che hanno le percentuali più alte di docenti che sono stati all'estero per fini professionali, e cioè Estonia, Cipro, Lettonia, Finlandia, Svezia, Islanda e Norvegia (si veda la figura 4.1), hanno anche alte percentuali di docenti "mobili" che superano la media dell'UE di 10 punti percentuale o più, in almeno tre delle cinque principali materie.

L'Islanda costituisce una notevole eccezione a queste tendenze dato che ha la più alta percentuale di docenti in mobilità internazionale, la cui partecipazione ad attività di sviluppo professionale all'estero è consistentemente alta indipendentemente dalla materia scolastica che insegnano, come si evince dalla figura 4.4.

4.4. Obiettivi della mobilità transnazionale dei docenti

La figura 4.5 mostra le percentuali di docenti in mobilità transnazionale, a seconda del tipo di motivazione professionale per cui sono andati all'estero. Nel questionario TALIS 2013, è stato chiesto ai docenti in mobilità di dare quante più risposte ritenessero necessarie. Per questo motivo, le percentuali della figura 4.5 non possono essere significativamente comparate alle percentuali illustrate nelle altre figure.

Accompagnare gli studenti in visita di studio è la motivazione più diffusa per spiegare la mobilità professionale dei docenti, il 44,2% dei docenti intervistati l'ha infatti citata. Più della metà dei docenti in Repubblica ceca, Francia, Cipro e Portogallo hanno dichiarato di essere andati all'estero per questo motivo.

L'**apprendimento delle lingue** è un altro motivo molto comune, con il 39,6% dei docenti in UE che dichiara sia stata questa la ragione per cui sono andati all'estero; questo è stato anche il motivo per la mobilità di oltre la metà dei docenti in Spagna e Italia.

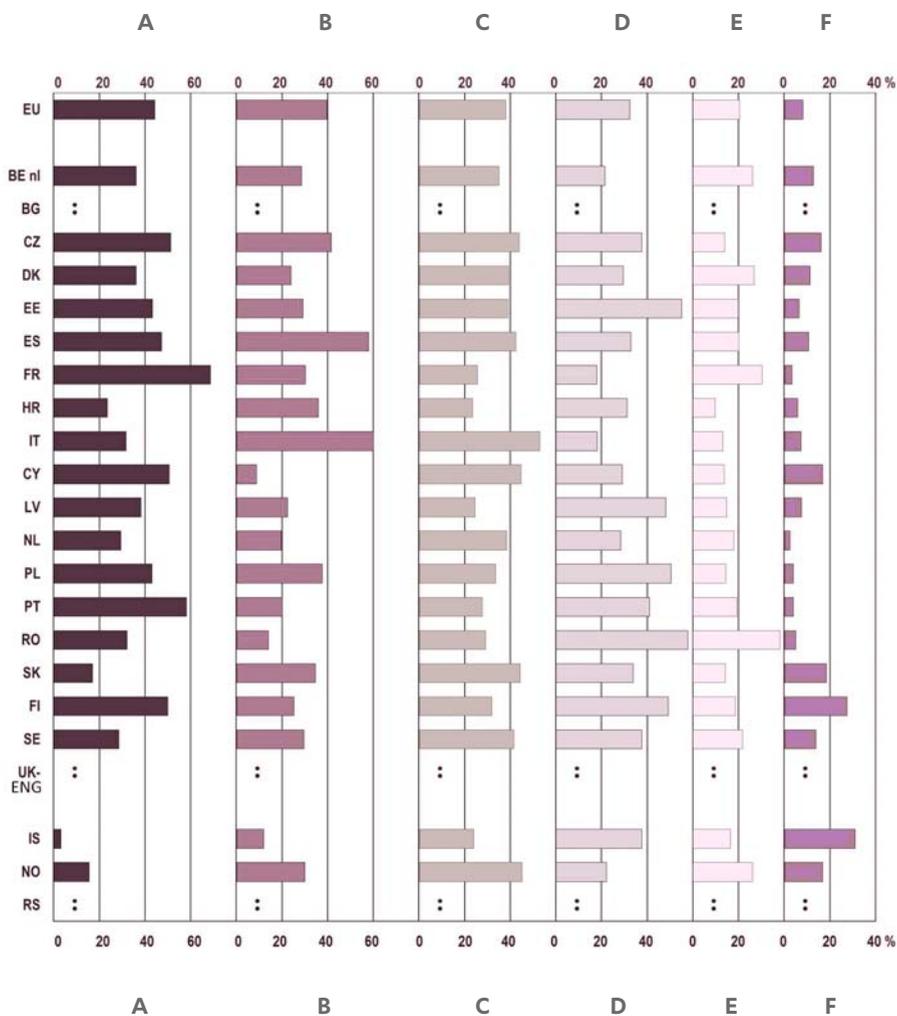
Lo **studio all'estero come parte della formazione da insegnante** è anch'esso uno dei motivi più comuni, citato dal 37,8% dei docenti in mobilità nell'UE e da quasi un insegnante su due in Italia.

Stabilire contatti con scuole all'estero è una fase preparatoria all'organizzazione di cooperazioni tra scuole o visite studentesche in una scuola all'estero. Questo tipo di mobilità generalmente impegna docenti e studenti in un progetto a medio termine, nel quale la visita rappresenta una piccola parte di un periodo più lungo di mobilità fisica o virtuale degli studenti, spesso usando le TIC. Nell'UE, il 32,2% degli insegnanti in mobilità ha affermato di essere andato all'estero per stabilire un contatto e oltre la metà dei docenti in mobilità in Estonia, Polonia e Romania ha citato questa attività come l'obiettivo del loro soggiorno.

L'**insegnamento all'estero** è segnalata come motivazione solo dal 20,4% dei docenti in mobilità nell'UE. La Romania è il paese nel quale viene citata principalmente questa come motivazione (dal 37,9% dei docenti intervistati) e in cui la mobilità per questo motivo è seconda dopo "stabilire contatti con scuole all'estero" (57,6% dei docenti). La Romania è anche uno dei tre paesi in cui la percentuale di mobilità transnazionale dei docenti raggiunge a malapena il 20% (si veda la figura 4.1).

Infine, recarsi all'estero per **imparare altre materie** è la motivazione meno diffusa per la mobilità transnazionale, con solo l'8,1% dei docenti dell'UE che afferma di essere andato all'estero con questo obiettivo.

Figura 4.5: Percentuale di insegnanti “mobili” dell’istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), in relazione alle motivazioni professionali per recarsi all’estero, 2013



A Accompagnare studenti in visita di studio
B Apprendimento delle lingue
C Studio come parte della formazione da insegnante
D Stabilire contatti con scuole all'estero
E Insegnamento
F Apprendimento di altre materie

Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (si veda la tabella 4.6 dell'Appendice).

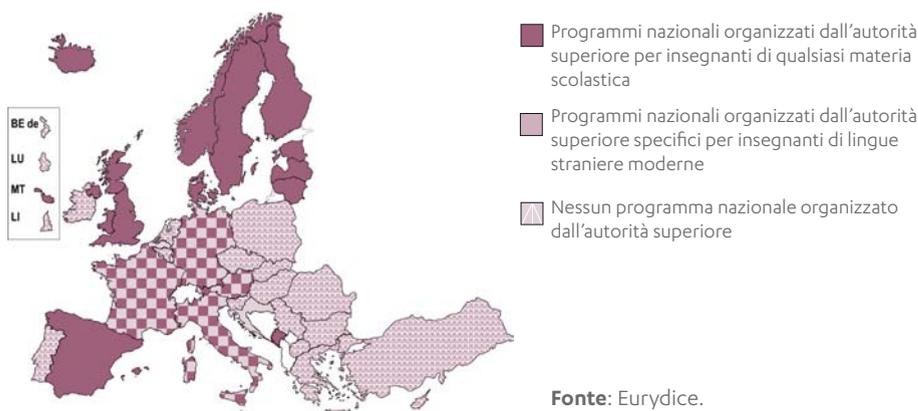
4.5. Finanziamenti

Organizzazione

Nell'UE, il principale meccanismo di finanziamento della mobilità degli insegnanti sia nel corso della formazione iniziale che in servizio è Erasmus+ (2014-2020), il programma dell'UE per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport ²⁶. Nell'ambito di tale programma, gli insegnanti sia quelli ancora in formazione che quelli già in servizio possono accedere a borse di studio per la mobilità per fini di studio o di formazione professionale all'estero e anche partecipare a progetti di mobilità transnazionale.

La figura 4.6 mostra i paesi con programmi di finanziamento nazionali organizzati dalle autorità educative superiori per la mobilità transazionale degli insegnanti. Tali programmi esistono in più della metà dei paesi europei, principalmente nell'Europa occidentale e del Nord. In Spagna, alcuni programmi di mobilità per insegnanti sono organizzati a livello nazionale, mentre altri dalle Comunità autonome. Alcuni paesi non dotati di programmi a livello centrale prevedono tuttavia programmi regionali di mobilità, come ad esempio la Repubblica ceca, la Polonia e la Romania.

Figura 4.6: Programmi nazionali organizzati dall'autorità superiore per la mobilità transazionale degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), 2013/14



Nota specifica per paese

Italia: il programma specifico per insegnanti di lingue straniere moderne include anche gli insegnanti specializzati in apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL).

²⁶ Tale programma segue programmi precedenti simili a sostegno della mobilità del personale, compreso il programma di apprendimento permanente (LLP, 2007-2013) ed in particolare il sottoprogramma Comenius per l'istruzione scolastica.

In Germania, Francia, Italia e Austria, alcuni programmi organizzati a livello centrale sono specificamente indirizzati ad insegnanti di lingue straniere moderne. In Belgio (Comunità fiamminga) e Croazia questo è l'unico tipo di programma esistente.

Al fine di promuovere l'insegnamento della loro lingua all'estero, alcuni paesi hanno introdotto programmi di mobilità transnazionale per insegnanti di lingue straniere moderne che insegnano la loro lingua altrove o programmi di mobilità per i propri cittadini nell'ambito di progetti di educazione bilingue.

In **Germania**, l'iniziativa "Scuole: partner del futuro" (*Schulen: Partner der Zukunft – PASCH*) sostiene programmi di job shadowing in Germania per insegnanti di tedesco. Il Goethe Institut offre agli insegnanti di tedesco all'estero anche delle borse di studio per la mobilità individuale.

L'**Austria** sostiene dei progetti scolastici bilingui in alcuni paesi limitrofi di lingua non tedesca, offrendo l'assistenza di insegnanti austriaci.

Belgio (Comunità fiamminga), Germania, Spagna, Francia, Croazia, Italia, Lettonia, Austria, Regno Unito e Montenegro hanno siglato accordi bilaterali a sostegno della mobilità transnazionale degli insegnanti.

In Finlandia, dove l'internazionalizzazione rappresenta un importante aspetto dell'istruzione, come emerge dal piano di sviluppo Istruzione e Ricerca 2011-2016²⁷, vengono destinate sovvenzioni nazionali a progetti il cui scopo è proprio l'internazionalizzazione delle scuole e che spesso prevedono la mobilità del personale.

Nel Regno Unito, gli insegnanti possono prendere parte a scambi con i paesi del Commonwealth grazie al sostegno del Programma di scambio per insegnanti del Commonwealth (*Commonwealth Teacher Exchange Programme*).

Otto paesi nordici e baltici (Danimarca, Estonia, Lettonia, Lituania, Finlandia, Svezia, Islanda e Norvegia) partecipano al programma Nordplus in base al quale ciascun paese è coinvolto in una serie di attività di cooperazione nel campo dell'istruzione. Nordplus si compone di vari sottoprogrammi specifici per diversi gruppi target e settori educativi. Il programma *Nordplus Junior* finanzia, tra le altre cose, la mobilità transnazionale degli insegnanti nell'ambito dell'istruzione secondaria inferiore.

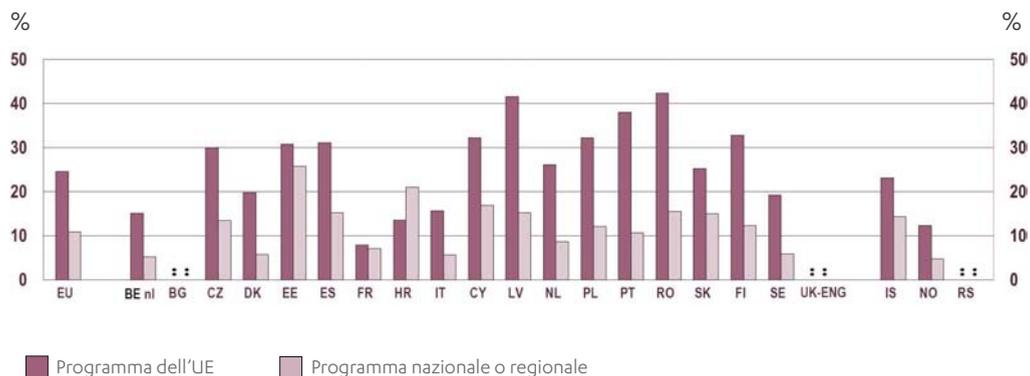
27 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm03.pdf?lang=en>

Partecipazione

Dopo aver illustrato i sistemi nazionali esistenti organizzati a livello centrale a sostegno della mobilità transnazionale, è interessante osservare la percentuale di insegnanti “mobili” che affermano di aver partecipato a tali programmi e/o a programmi dell’UE. Nel questionario TALIS 2013, agli insegnanti “mobili” sono state poste due domande a tal riguardo, ovvero se fossero stati all’estero per motivi professionali “come insegnanti nell’ambito di un programma dell’Unione Europea (ad es. Comenius)” e/o “come insegnanti nell’ambito di un programma regionale o nazionale”. Questa è la ragione per cui non esiste nessuna informazione disponibile circa la partecipazione di futuri insegnanti in formazione a tali programmi durante la formazione iniziale.

La figura 4.7 evidenzia come il programma dell’Unione europea sia di gran lunga il principale meccanismo di finanziamento. Quasi un quarto degli insegnanti “mobili” è stato all’estero per motivi professionali nell’ambito del programma dell’UE, mentre nel caso di programmi regionali o nazionali la percentuale è di un decimo. Nell’UE, quasi un quarto degli insegnanti “mobili” ha viaggiato grazie ai finanziamenti dell’Unione, contro un decimo nel caso di programmi nazionali o regionali. In alcuni paesi, tale tendenza si è rivelata ancora più marcata, con un numero di insegnanti che si recano all’estero nell’ambito di programmi finanziati dall’UE tre volte maggiore rispetto al numero di insegnanti che lo fanno con finanziamenti nazionali o regionali. Questo è il caso di Danimarca, Paesi Bassi, Portogallo e Svezia. Solo in Estonia e Francia, le due forme di finanziamento hanno avuto quasi lo stesso impatto, sebbene la partecipazione ai due tipi di programmi sia stata relativamente alta in Estonia e debole in Francia.

Figura 4.7: Percentuale di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che è stata all'estero per motivi professionali grazie al sostegno di un programma di mobilità, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 4.7 nell'Appendice).

Nota esplicitiva

La figura mostra la distribuzione degli insegnanti che sono stati all'estero grazie al sostegno del programma dell'UE e di coloro che lo hanno fatto grazie al sostegno di programmi nazionali o regionali. Entrambi i programmi potrebbero essere stati usati dagli insegnanti, come anche nessuno dei due.

Solo il 10,9% degli insegnanti "mobili" nell'UE ha avuto il sostegno di finanziamenti nazionali. Solo in Croazia è emerso che gli insegnanti sono stati all'estero principalmente grazie a tali finanziamenti. Tuttavia, il fatto che la Croazia sia il paese con il minor numero di insegnanti "mobili" tra tutti i paesi europei considerati (cfr. tabella 4.1) e che solo recentemente sia entrata a far parte dei paesi partecipanti ai programmi di mobilità dell'Unione può spiegare lo scarso ruolo dei finanziamenti dell'UE sulla mobilità transnazionale degli insegnanti.

È possibile trarre diverse conclusioni sulla base delle percentuali di mobilità transnazionale degli insegnanti (si veda la figura 4.1), dell'esistenza o meno di programmi nazionali di alto livello per tale mobilità (si veda la figura 4.6) e delle percentuali di insegnanti "mobili" che hanno preso parte a programmi dell'UE e/o nazionali o regionali.

In primo luogo, il fatto che un programma nazionale organizzato a livello centrale sia disponibile non necessariamente implica una percentuale maggiore di insegnanti "mobili" a livello internazionale. La metà dei paesi con un tasso di mobilità transnazionale degli insegnanti al di sotto della media UE prevede programmi nazionali di mobilità gestiti dalle autorità educative superiori, ovvero Belgio (Comunità fiamminga), Croazia, Francia, ed Italia. Tuttavia, ad eccezione della Croazia, la percentuale di insegnanti "mobili" sostenuti con questo tipo

di programma è bassa (tra il 5,2% e il 7,1%). Una possibile spiegazione potrebbe essere il fatto che i fondi stanziati per tali programmi sono anch'essi poco consistenti. Nell'altra metà dei paesi caratterizzati da una mobilità transnazionale degli insegnanti al di sotto della media europea e sprovvisti di programmi nazionali di alto livello, il programma dell'UE riveste un ruolo importante. Ciò si verifica in Polonia, Portogallo, Romania e, in misura minore, in Slovacchia.

I sei paesi con la maggiore mobilità degli insegnanti per fini professionali (Estonia, Lettonia, Finlandia, Svezia, Islanda e Norvegia) sono i paesi nordici e baltici che prendono parte al Nordplus, un programma di mobilità di lunga durata finanziato dal Consiglio dei ministri nordici. L'Estonia è il paese con la maggior percentuale di insegnanti "mobili" sostenuti da finanziamenti nazionali o regionali (25,8%), mentre Estonia, Lettonia e Finlandia hanno anche un certo numero di insegnanti "mobili" che hanno ricevuto finanziamenti comunitari al di sopra della media dell'UE.

4.6. Impatto relativo di determinati fattori

Concentrarsi sul valore potenziale di un particolare fattore al fine di prevedere le possibilità di mobilità transnazionale per gli insegnanti può rappresentare erroneamente la sua influenza reale possibile sulla mobilità. Nell'indagine TALIS 2013 sono stati selezionati undici fattori al fine di misurare il loro effetto predittivo sulla mobilità transnazionale, sotto il controllo di ciascuno di essi (si veda la figura 4.10). Si riferiscono ai seguenti elementi:

- caratteristiche di genere: essere un uomo;
- materia insegnata: insegnamento di una lingua straniera moderna;
- criteri relativi all'impiego: insegnanti con contratti a tempo indeterminato; insegnanti con più di 10 anni di servizio; insegnanti che hanno lavorato in una città con una popolazione di oltre 15 000 abitanti;
- partecipazione ad attività di sviluppo professionale continuo: insegnanti che hanno preso parte ad attività di formazione continua nei 12 mesi precedenti. Sono stati presi in considerazione anche due potenziali ostacoli alla partecipazione allo sviluppo professionale, che potrebbero inibire la mobilità transnazionale: i limiti temporali dovuti a responsabilità familiari e i costi della formazione;
- soddisfazione professionale e approcci all'insegnamento: adozione di un approccio

collaborativo; adozione di un approccio costruttivista.

Sarebbe stato interessante considerare altri fattori predittivi, quali la possibilità di sostituire gli insegnanti durante il loro periodo di studio all'estero. Tuttavia l'indagine TALIS 2013 non fornisce dati in merito.

L'analisi di ognuno di questi fattori, monitorando tutti gli altri, indica che tre di questi in particolare hanno avuto un impatto fortemente predittivo sulla mobilità:

- l'insegnamento di una lingua straniera moderna;
- la partecipazione ad attività di sviluppo professionale nell'arco degli ultimi 12 mesi;
- lavorare come insegnante da più di 10 anni.

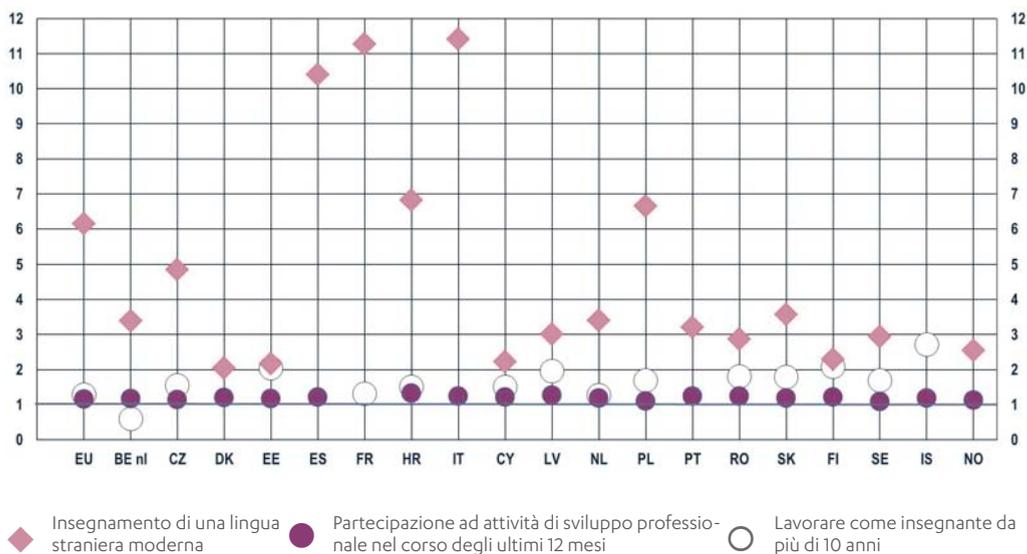
La figura 4.8 indica i rapporti di probabilità di questi tre principali fattori, monitorando tutti gli altri 11 fattori selezionati.

Il principale fattore predittivo per la mobilità transnazionale in tutti i paesi europei considerati nel TALIS 2013 (ad eccezione dell'Islanda) è **l'insegnamento di una lingua straniera moderna**. Nell'insieme dell'UE, gli insegnanti sono circa sei volte più propensi ad essere mobili a livello internazionale se insegnano una lingua straniera moderna, ed infatti la lingua straniera moderna è proprio la materia in cui si riscontra la più elevata percentuale di insegnanti "mobili" (si veda la figura 4.4). Come anticipato, l'Islanda è un'eccezione, in quanto l'elevato tasso di mobilità transnazionale degli insegnanti si estende a tutte le materie, non limitandosi ad una singola. In tre paesi, la probabilità di mobilità transnazionale degli insegnanti per motivi professionali è più di dieci volte superiore tra gli insegnanti di lingue straniere, ovvero in Spagna (con un rapporto di probabilità di 10,4), Francia (11,3) ed Italia (11,4). Tale risultato è illustrato nella figura 4.4, in cui si nota che la Spagna ha la più alta percentuale di insegnanti di lingue straniere moderne "mobili". Questa materia è anche l'unico ambito tematico in cui in Francia e in Italia la mobilità transnazionale degli insegnanti supera la media dell'Unione, sebbene in entrambi i paesi la mobilità degli insegnanti di tutte le altre materie messe insieme sia inferiore alla media dell'UE (si veda la figura 4.1).

Figura 4.8: Principali fattori predittivi della mobilità transnazionale per motivi professionali degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), 2013

Rapporti di probabilità

Rapporti di probabilità



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 4.8 nell'Appendice).

Nota esplicativa

Per la spiegazione delle regressioni multiple logistiche, far riferimento alla Nota statistica.

Questa figura mostra l'impatto predittivo di ogni fattore sulla mobilità transnazionale degli insegnanti, monitorando gli 11 fattori selezionati (si veda la figura 4.10).

I rapporti di probabilità associati ai fattori predittivi – si vedano i rapporti di probabilità rilevanti nella tabella 4.8 nell'Appendice – rappresentano l'aumentata probabilità di mobilità transnazionale degli insegnanti in base al punteggio attribuito alla domanda.

Il secondo fattore predittivo della mobilità transnazionale degli insegnanti per motivi professionali è la **partecipazione ad attività di sviluppo professionale nel corso degli ultimi 12 mesi** (si veda anche il capitolo 3). Ha un valore predittivo nettamente inferiore rispetto all'insegnamento di una lingua straniera moderna, ma con un impatto applicabile a tutti i paesi europei considerati, ad eccezione della Francia. Il rapporto di probabilità per l'UE nel suo insieme è di 1,2. L'effetto predittivo di tale fattore può essere dovuto alla possibilità offerta dalla mobilità transnazionale agli insegnanti di scoprire nuovi approcci all'insegnamento, incoraggiandoli a seguire una formazione in servizio che faccia conoscere ed utilizzare metodi innovativi d'insegnamento. Dallo studio condotto dal Parlamento europeo

(2008, p. 118) sulla mobilità degli insegnanti nell'UE emerge che "la partecipazione ad un programma di mobilità non è fine a se stessa, [...] piuttosto induce gli insegnanti a continuare a sviluppare le proprie competenze professionali dopo il rientro dall'esperienza all'estero, offrendo così anche una migliore esperienza d'apprendimento per i loro alunni/studenti."

Lavorare come insegnante da più di 10 anni è un fattore predittivo della mobilità transnazionale in due terzi dei paesi europei considerati nell'ambito di TALIS 2013. Nei paesi in cui tale fattore è statisticamente rilevante, è più probabile che gli insegnanti con più di 10 anni di servizio siano stati all'estero per motivi professionali. In Estonia, Lettonia, Finlandia ed Islanda, i rapporti di probabilità per questo parametro sono leggermente superiori, compresi tra 2,0 e 2,6. Tuttavia in Belgio (Comunità fiamminga) emerge una tendenza inversa. Gli insegnanti con meno di 10 anni di esperienza tendono infatti ad essere più "mobili" (con un rapporto di probabilità di 1,7). Ciò potrebbe derivare dal fatto che l'età media degli insegnanti "mobili" è ben al di sotto dei 40 anni (36,6), a differenza di tutti gli altri sistemi d'istruzione europei considerati, in cui la media si attesta sopra i 40 (cfr. tabella 4.2 nell'Appendice).

Oltre a questi tre principali fattori, altri quattro hanno un valore predittivo in cinque-sette paesi europei sui 19 che hanno risposto alle domande dell'indagine TALIS 2013 sulla mobilità transnazionale.

Ciò vale per il fattore **essere un uomo**. Prima di esaminare questo fattore predittivo, è opportuno considerare brevemente la distribuzione degli insegnanti uomini e donne in base ai dati di TALIS 2013. La distribuzione di genere illustrata nella figura 4.9 è data in base a due ulteriori criteri, ovvero se gli insegnanti siano o meno "mobili" e se insegnino o meno lingue straniere moderne (considerando che "l'insegnamento di una lingua straniera moderna" è il fattore predittivo più forte).

Figura 4.9: Distribuzione degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) nell'UE, secondo i tre criteri della "mobilità transnazionale", dell'"insegnamento delle lingue straniere moderne", e del "genere", 2013

%	Insegnanti di lingua		Insegnanti non di lingua	
	Mobili	Non mobili	Mobili	Non mobili
Donne	10,1	7,5	9,5	42,2
Uomini	1,8	1,4	6,2	21,4

Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 4.9 nell'Appendice).

Nota esplicativa

Gli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) potrebbero essere 'specialisti' (ovvero insegnano una sola materia) o 'generalisti' (ovvero insegnano due o più materie), in base al paese considerato. Laddove almeno una materia sia una lingua straniera moderna, gli insegnanti sono stati inclusi nel gruppo degli "insegnanti di lingua".

Come mostrato nella figura 4.9, le insegnanti donne sono "mobili" più del doppio rispetto agli insegnanti uomini (con percentuali di mobilità totale rispettivamente del 19,6% e dell'8,0%). Dunque, se il genere è la sola variabile indipendente esaminata per spiegare la mobilità, essere una donna sembra essere un fattore predittivo. Tuttavia, se tale fattore viene relazionato a tutti gli altri – e in modo particolare all'insegnamento di una lingua straniera – il fattore predittivo diviene "essere un uomo" (si veda la tabella 4.8 nell'Appendice). Ciò è dovuto sicuramente al fatto che, nel caso dell'insegnamento delle lingue straniere moderne, la percentuale di insegnanti "mobili" non si differenzia molto in base al genere (56,8% per le donne e 56,3% per gli uomini), mentre, se consideriamo altre materie insegnate, la percentuale è più elevata per gli uomini, il 22,5% paragonata al 18,4% per le donne (si veda la figura 4.9). "Essere un uomo" è un fattore predittivo della mobilità transnazionale in ben sette sistemi scolastici europei, ovvero in Belgio (Comunità fiamminga), Repubblica ceca, Danimarca, Francia, Paesi Bassi, Polonia e Slovacchia, con rapporti di probabilità tra 1,2 e 1,7. La figura 4.10 riassume l'impatto predittivo relativo degli 11 fattori considerati in questo capitolo.

Figura 4.10: Panoramica dell'effetto predittivo di 11 fattori selezionati sulla mobilità transnazionale per motivi professionali degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), 2013

Tutti i paesi = BE nl, CZ, DK, EE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, NL, PL, PT, RO, SK, FI, SE, IS, NO

PRINCIPALI FATTORI PREDITTIVI (applicabili alla maggior parte dei paesi)	
• Insegnamento di una lingua straniera moderna (rapporto di probabilità nell'UE: 6,1)	Applicabile a tutti i paesi eccetto all'IS
• Partecipazione ad attività di sviluppo professionale nel corso degli ultimi 12 mesi (rapporto di probabilità nell'UE: 1,2)	Applicabile a tutti i paesi eccetto alla FR
• Lavorare come insegnante per più di 10 anni (rapporto di probabilità nell'UE: 1,3)	Applicabile a 13 paesi : CZ, EE, FR, HR, CY, LV, NL, PL, RO, SK, FI, SE, IS e a BE nl ma con una tendenza inversa
ALTRI FATTORI PREDITTIVI (applicabili a un numero più limitato di paesi)	
• Essere un uomo	Applicabile a 7 paesi : BE nl, CZ, DK, FR, NL, PL, e SK
• Contratto a tempo indeterminato	Applicabile a 7 paesi : CZ, ES, NL, FI, SE, IS, e NO Applicabile anche all' IT ma con una tendenza inversa
• Non considerare le limitazioni temporali dovute a responsabilità familiari come un ostacolo alla partecipazione allo sviluppo professionale continuo	Applicabile a 6 paesi : EE, FR, HR, PL, RO, e FI Applicabile anche alla DK ma con una tendenza inversa
• Lavorare in una città (popolazione superiore ai 15 000 abitanti)	Applicabile a 5 paesi : CZ, CY, PL, RO, e SK
FATTORI NON RILEVANTI	
• Soddisfazione professionale	
• Approccio collaborativo all'insegnamento	
• Approccio costruttivista all'insegnamento	
• I costi dello sviluppo professionale continuo non sono considerati un ostacolo per la partecipazione	

Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 4.8 nell'Appendice).

Nota esplicitiva

Tutti i paesi: in tal caso il riferimento è ai 19 paesi europei che hanno partecipato a TALIS 2013 e che hanno anche contribuito alle domande inerenti alla mobilità degli insegnanti nel questionario per insegnanti TALIS. Per la spiegazione delle regressioni multiple logistiche, far riferimento alla nota statistica.

Questa figura mostra l'impatto predittivo di ciascun fattore sulla mobilità transnazionale degli insegnanti, monitorando gli 11 fattori selezionati.

I rapporti di probabilità associati ai fattori predittivi – si vedano i rapporti di probabilità rilevanti nella tabella 4.8 nell'Appendice – rappresentano l'aumentata probabilità di mobilità transnazionale degli insegnanti in base al punteggio attribuito alla domanda.

Avere un contratto a tempo indeterminato è un fattore predittivo della partecipazione alla mobilità transnazionale degli insegnanti in Repubblica ceca, Spagna, Paesi Bassi, Finlandia, Svezia, Islanda, e Norvegia, con rapporti di probabilità tra 1,2 e 2,0. In Italia emerge un effetto predittivo opposto, ovvero gli insegnanti con un contratto a tempo determinato sono più propensi ad andare all'estero per motivi professionali.

Non considerare le limitazioni temporali dovute a responsabilità familiari come un ostacolo alla partecipazione allo sviluppo professionale continuo rappresenta un ulteriore fattore predittivo della partecipazione alla mobilità transnazionale degli insegnanti in sei paesi, ovvero in Estonia, Francia, Croazia, Polonia, Romania e Finlandia, con rapporti di probabilità tra 1,1 e 1,2.

Lavorare in una città con popolazione superiore ai 15 000 abitanti è un fattore predittivo in Repubblica ceca, Cipro, Polonia, Romania, e Slovacchia. Negli ultimi tre paesi, la percentuale di insegnanti "mobili" è al di sotto della media dell'UE (si veda la figura 4.1). Gli insegnanti che, in questi paesi, lavorano in zone più rurali potrebbero aver un minor sostegno nella preparazione delle candidature per effettuare viaggi all'estero per fini professionali.

I fattori relativi ad attitudini rispetto alla professione docente (in particolare la soddisfazione professionale ed un approccio collaborativo o costruttivista all'insegnamento) non hanno un impatto rilevante sulla mobilità transnazionale degli insegnanti. Lo stesso dicasi quando si tratta di non considerare i costi dello sviluppo professionale continuo come un ostacolo alla partecipazione. Tale fattore è probabilmente meno significativo rispetto al non considerare le limitazioni temporali di natura familiare come un ostacolo alla partecipazione alla formazione, in quanto la mobilità transnazionale degli insegnanti è spesso finanziata da programmi per la mobilità.

CAPITOLO 5

ATTRATTIVITÀ DELLA PROFESSIONE DOCENTE

La carenza di docenti, specialmente in alcune aree disciplinari o in aree geografiche particolari, rappresenta un problema con cui i sistemi educativi europei devono sempre confrontarsi. In alcuni paesi, l'invecchiamento della popolazione docente (si veda il paragrafo 1.1.2) e la percezione generale di un calo di prestigio della professione possono aumentare la pressione sui sistemi educativi. Tenere sotto controllo l'offerta e la domanda di insegnanti, considerando le tendenze demografiche e del mercato del lavoro, le proiezioni statistiche e le previsioni dei futuri bisogni di personale docente, può rappresentare il primo passo necessario per arrestare la carenza di insegnanti.

In alcuni paesi europei, la professione docente ha perso molto del suo potere di attirare i più promettenti tra i potenziali insegnanti. Un recente rapporto (Commissione europea, 2013) attribuisce questa mancanza di attrattività a un calo di prestigio della professione, al deterioramento delle condizioni di lavoro dei docenti e a stipendi relativamente bassi, se paragonati a quelli di altre professioni intellettuali. Un modo per promuovere la professione docente può essere quello di concentrarsi sui fattori positivamente associati ad essa, innanzitutto, la soddisfazione professionale dei docenti e la percezione della considerazione che la società riserva alla loro professione e, in secondo luogo, l'ambiente scolastico in cui gli insegnanti operano e le loro condizioni di lavoro. Poiché la soddisfazione professionale di solito porta ad un maggiore impegno professionale, che si traduce in migliori risultati, esaminare le variabili che influiscono sulla soddisfazione e sul valore percepito della professione docente, potrebbe essere uno strumento utile per rafforzare l'impegno educativo dei docenti, l'attrattività della loro professione, la qualità dei loro metodi d'insegnamento e i risultati ottenuti dai loro studenti.

Il primo paragrafo di questo capitolo si concentra sulle misure che possono aiutare i decisori politici a bilanciare offerta e domanda di insegnanti.

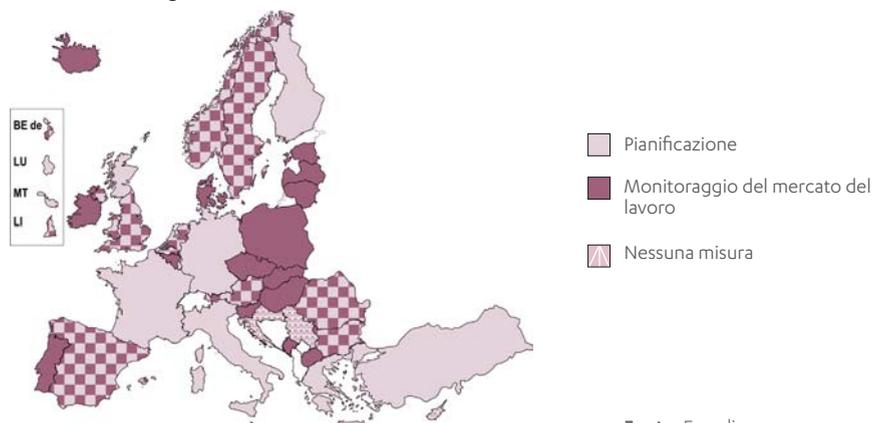
Il secondo paragrafo offre un quadro d'insieme sulle variazioni del grado di soddisfazione dei docenti rispetto alla loro professione e, in seguito, in base all'indagine TALIS 2013, sulla loro percezione della considerazione della società su questa professione. Questo paragrafo contiene inoltre un'analisi di altre indagini condotte in vari paesi sulle percezioni del valore riservato alla professione.

Il terzo paragrafo fornisce degli esempi di campagne di "promozione dell'attrattività" che diversi paesi hanno sviluppato per migliorare l'immagine della professione docente. Questo paragrafo esamina inoltre la relazione tra l'ambiente scolastico, determinate condizioni di lavoro, la soddisfazione professionale dei docenti e la loro percezione della considerazione che la società riserva alla loro professione.

5.1. Monitoraggio dell'offerta e della domanda di insegnanti

Un efficace monitoraggio dell'offerta e della domanda di insegnanti, come suggerito in precedenza, richiede un buon approccio analitico e proiezioni statistiche accurate. La stragrande maggioranza dei paesi europei dichiara di aver adottato misure per facilitare la previsione della domanda e dell'offerta di insegnanti. Le uniche eccezioni sono costituite da Croazia, Cipro e Serbia.

Figura 5.1: Misure di monitoraggio dell'equilibrio tra offerta e domanda di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore generale (ISCED 2), 2013/14



Fonte: Eurydice.

Nota esplicitiva

La pianificazione dei bisogni di personale docente si basa sull'osservazione di alcune tendenze e sull'identificazione degli scenari più probabili della futura offerta e domanda di insegnanti. I dati esaminati includono proiezioni demografiche come tassi di natalità e migrazioni, oltre che variazioni nel numero dei docenti

tirocinanti e cambiamenti della professione docente stessa (numero di docenti che andranno in pensione, spostamenti a incarichi diversi dall'insegnamento, ecc.). La programmazione dei bisogni di personale docente può essere fatta a lungo, medio e/o a breve termine. Questa politica di programmazione viene sviluppata a livello nazionale o regionale (o a entrambi i livelli) a seconda della centralizzazione/decentralizzazione relativa al sistema educativo interessato.

Il monitoraggio del mercato del lavoro tiene conto di tendenze generali che riguardano la forza lavoro, ma non è legato a piani governativi ufficiali. Se da un lato può aiutare i decisori politici fornendo loro un'idea dei cambiamenti dell'offerta e della domanda di insegnanti, non può comunque essere considerato come una politica ufficiale di pianificazione.

Nota specifica per paese

Spagna: soltanto alcune Comunità autonome hanno sviluppato processi di monitoraggio del mercato del lavoro in relazione all'offerta e alla domanda di insegnanti.

Le politiche di programmazione basate sull'osservazione dei fattori che sembrano avere un'influenza sull'offerta e la domanda di insegnanti possono essere di grande aiuto per permettere ai paesi di giocare d'anticipo nel prevedere le possibili carenze o eccedenze di docenti e quindi nel prendere le misure adeguate. Ventidue sistemi educativi europei applicano simili politiche di programmazione per anticipare e soddisfare la domanda di docenti.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, il Ministero dell'istruzione e della formazione ha sviluppato il suo *Arbeidsmarkt rapport – prognose 2011-2015* (Rapporto previsionale sul mercato del lavoro 2011-2015) basato su una serie di indicatori, tra cui i dati demografici, il numero di studenti che cominciano la loro formazione iniziale per diventare insegnanti e la percentuale di nuovi docenti qualificati che abbandonano la professione prima del tempo. Questo rapporto fornisce una previsione dell'offerta di docenti per un periodo di oltre cinque anni. Inoltre, l'Agenzia per i servizi educativi ha realizzato un barometro del mercato del lavoro e delle statistiche mensili sull'offerta e la domanda di docenti che offre ulteriori informazioni, necessarie per arricchire le previsioni sui bisogni di personale docente.

In **Germania**, la Conferenza permanente, un'assemblea di ministri dell'istruzione e degli affari culturali dei *Länder*, ha sviluppato un modello di calcolo per stimare l'offerta e la domanda di docenti in diversi *Länder* fino al 2025.

Nei **Paesi Bassi**, dove le politiche di pianificazione del personale vengono sviluppate a livello scolastico, il Ministero dell'istruzione, della cultura e delle scienze aiuta le scuole a bilanciare offerta e domanda di docenti pubblicando un bollettino annuale sulle tendenze del mercato del lavoro dell'istruzione.

Il governo **scozzese** (Regno Unito) effettua ogni anno uno studio di pianificazione della forza lavoro docente, in collaborazione con un gruppo di consulenti che include i rappresentanti del Consiglio generale scozzese dell'insegnamento, le autorità locali, i sindacati docenti e le università. Questo studio prende in considerazione diverse variabili come per esempio il numero di alunni e il numero di docenti richiesti, compresi coloro che si stima lasceranno o riprenderanno la professione nell'anno successivo. In seguito viene calcolato il numero richiesto di docenti/studenti per colmare il divario tra offerta e domanda. Alla fine del processo, il governo scozzese emette delle linee guida per il Consiglio di finanziamento scozzese. È poi compito del Consiglio determinare il numero globale di ammissioni e la distribuzione tra le università²⁸.

28 Donaldson, G., 2011. *Teaching Scotland's Future – Report of a review of teacher education in Scotland*. [pdf] Disponibile alla pagina: <http://www.gov.scot/Publications/2011/01/13092132/0>.

Attualmente in Europa, 28 sistemi educativi si servono del monitoraggio del mercato del lavoro per tracciare l'equilibrio tra l'offerta e la domanda di insegnanti, sia su base indipendente, sia nel quadro di procedure ufficiali di pianificazione.

In **Danimarca**, le tendenze riguardanti l'offerta e la domanda di docenti sono monitorate tramite un rapporto annuale sul numero di docenti che stanno svolgendo la loro formazione iniziale e i bisogni di personale docente nelle scuole.

In **Polonia**, il monitoraggio dei bisogni di forza lavoro docente viene fatto a livello locale, regionale e centrale. Gli organi di governo della scuola devono creare delle banche dati locali sulla domanda di insegnanti e trasmettere l'informazione, annualmente, alle autorità scolastiche regionali e centrali oltre che alla banca dati centrale. Contemporaneamente, il sistema informativo sull'istruzione scolastica raccoglie dati su variabili come età, status professionale, livello di istruzione, esperienza lavorativa e responsabilità dei docenti, in modo da favorire il monitoraggio della struttura per l'impiego.

In **Montenegro**, gli istituti di istruzione superiore realizzano uno studio del mercato del lavoro per tutte le professioni almeno una volta ogni cinque anni, stabilendo una lista delle competenze professionali richieste dal mercato del lavoro.

Le indagini, gli studi e le ricerche a livello nazionale nel campo dell'istruzione sono fonti ulteriori di informazione che possono aiutare i responsabili politici a individuare le tendenze emergenti e le potenziali sfide. Oltre alle politiche di pianificazione, al monitoraggio del mercato del lavoro e alle statistiche, alcuni paesi hanno recentemente portato a termine indagini, rapporti o ricerche a livello nazionale che mettono in evidenza i fattori problematici tali da portare ad una riduzione del numero di docenti, come l'abbandono prematuro degli studenti della loro formazione iniziale per divenire docente o successivamente l'abbandono precoce della stessa professione. Alcune di queste informazioni contengono anche previsioni sull'offerta e sulla domanda di docenti.

In **Lettonia**, una ricerca pubblicata nel 2014 dall'Agenzia statale per la qualità dell'istruzione ha mostrato che i futuri insegnanti all'inizio della loro formazione già presentavano una mancanza di motivazione nel voler intraprendere la carriera di docente.

In **Svezia**, le indagini nazionali condotte dal sindacato degli insegnanti e dalla televisione pubblica svedese, nel 2011 e nel 2012, hanno evidenziato il problema dell'abbandono dei futuri insegnanti durante la formazione iniziale.

Il Ministero dell'istruzione in **Montenegro** ha recentemente condotto un'indagine sull'attuale fascia d'età dei docenti, che include una previsione della futura domanda di assunzione di docenti.

5.2. La professione docente vista dagli insegnanti e dalla società

Le politiche di pianificazione e il monitoraggio del mercato del lavoro sono strumenti utili per prevedere la domanda e l'offerta di docenti. Tuttavia, se la carenza di docenti è una seria minaccia per i sistemi educativi europei, l'individuazione degli elementi che hanno un ruolo nel provocarla necessita di altre misure rispetto a un semplice monitoraggio. Le percezioni dei docenti circa la propria professione e la considerazione che la società le riserva sono due

tra gli indicatori che possono avere un'influenza diretta sull'attrattività della professione. Comprendere questi indicatori può fornire spunti per motivare i candidati più promettenti all'insegnamento.

5.2.1. L'indagine internazionale TALIS sulla soddisfazione e sulle percezioni dei docenti

Nell'indagine TALIS 2013, il 90,2% dei docenti nell'UE ha dichiarato di essere soddisfatto del proprio lavoro e il 90,1% di esserlo dell'ambiente scolastico in cui opera. Tuttavia, solo il 18,4% dei docenti ritiene che la professione sia particolarmente tenuta in considerazione dalla società ²⁹. I paesi con le percentuali minori di docenti che credono che la loro professione sia considerata positivamente sono la Spagna (8,5%), la Francia (4,9%), la Croazia (9,6%), la Slovacchia (4%) e la Svezia (5%). Nonostante la percezione che la società non tenga particolarmente in conto la loro professione, la stragrande maggioranza dei docenti di questi paesi è molto soddisfatta del loro lavoro e delle scuole in cui insegna (si veda la tabella 5.1 dell'Appendice). Questo dimostra che il loro livello di soddisfazione, in entrambi i casi, è indipendente dalla loro idea di come la società considera la loro professione, mentre la soddisfazione rispetto al lavoro e alle scuole in cui operano sono correlate ($r=0,50\%$).

Influenza dell'età, degli anni di servizio e del genere

La soddisfazione dei docenti per il lavoro o per la scuola in cui insegnano non sembra essere influenzata né dall'età, né dal numero di anni passati in servizio. La percentuale di docenti che afferma di essere generalmente soddisfatta del proprio lavoro varia di poco, a seconda delle diverse fasce d'età, o a seconda degli anni di servizio (si vedano le tabelle 5.2a, 5.2b, 5.3a e 5.3b dell'Appendice). Tuttavia, la percentuale di docenti che ritiene che la loro professione sia tenuta in considerazione dalla società cala bruscamente dai 30 anni in su (si veda la tabella 5.2c dell'Appendice). Nell'UE, il 29,6% dei docenti che hanno meno di 30 anni pensa che la propria professione sia apprezzata dalla società, rispetto al 19,8% dei docenti della fascia di età dai 30 ai 39 anni. La percentuale quindi si abbassa a seconda della fascia d'età della popolazione intervistata, raggiungendo il 16,4% nella fascia d'età dai 50 ai 59 anni, anche se

²⁹ Si veda la Nota statistica per sapere come sono stati calcolati la soddisfazione dei docenti rispetto alla scuola in cui operano, la soddisfazione professionale e la percezione della stima che la società riserva alla professione docente.

si registra un leggero aumento tra coloro che hanno più di 60 anni.

La tendenza è simile quando si analizzano le variazioni delle percentuali di docenti nell'UE che ritengono che la società apprezzi la loro professione, in base agli anni di servizio. La percentuale media è del 27,5% tra i docenti che hanno lavorato per cinque anni o meno e cala al 15,5% tra coloro che hanno tra gli 11 e i 15 anni di esperienza (si veda la tabella 5.3c dell'Appendice). Oltre i 15 anni di esperienza, la percentuale subisce variazioni minime. Troviamo eccezioni a questa tendenza in Belgio (Comunità fiamminga), Cipro, Danimarca, Islanda e Italia, paesi dove si osservano percentuali simili di docenti che ritengono che la società tenga in considerazione la loro professione, indipendentemente dal numero di anni di servizio.

Il generale sentimento di soddisfazione rispetto alla professione e all'ambiente scolastico in cui si opera varia di poco tra uomini e donne: il 90,5% delle docenti femmine e l'89,5% dei docenti maschi sono soddisfatti del loro lavoro, mentre il 90,1% delle donne e il 90% degli uomini sono soddisfatti delle scuole dove insegnano (si veda la tabella 5.4 dell'Appendice). Ciò nonostante, le differenze tra uomini e donne sono evidenti riguardo alla percezione su quanto la società tenga in considerazione la loro professione: a livello UE, il 16,9% delle docenti femmine e il 21,9% dei docenti maschi ritengono che la loro professione sia tenuta in considerazione dalla società.

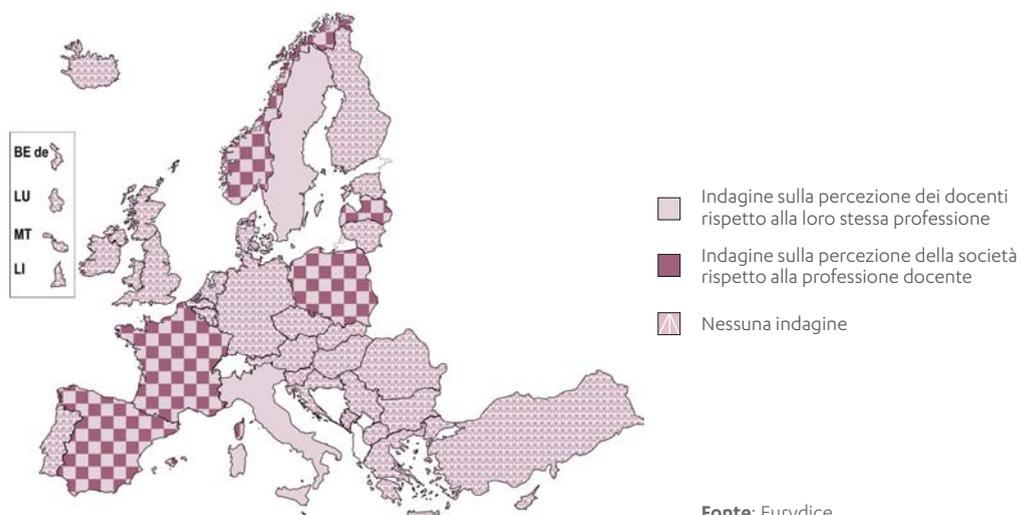
In generale, la soddisfazione dei docenti rispetto al loro lavoro varia di poco in base all'età, al numero di anni di servizio e al genere. La percezione di quanto la loro professione sia tenuta in considerazione dalla società, invece, varia rispetto ai fattori citati. Per quanto riguarda il genere, sembra che, nonostante gli uomini rappresentino la minoranza tra i docenti dell'UE, siano comunque i più disposti a credere che la società valuti positivamente la loro professione.

5.2.2. Indagini nazionali e regionali sul prestigio sociale della professione docente

In Europa, dal 2010, sono state condotte indagini in sette paesi per determinare come la società consideri la professione docente. Le indagini a cui si fa riferimento qui sono quelle condotte da organismi nazionali ma analizzano dati sia a livello nazionale che regionale. La figura 5.2 mostra che l'obiettivo di queste indagini era di valutare l'apprezzamento della professione docente sia attraverso le percezioni degli insegnanti, sia attraverso quelle della società (espresse, per esempio, dal punto di vista dei genitori, degli studenti e di altri componenti della società in generale). Le indagini sono state condotte sia dalle autorità educati-

ve superiori, che da organi esterni, come sindacati, ricercatori indipendenti o enti di ricerca e fondazioni pubbliche o private. La dimensione dei campioni di popolazione varia dai 500 intervistati nel caso della Spagna, a campioni più grandi, fino ai 16.000 intervistati nel caso dell'Italia. Le indagini si riferiscono al solo livello ISCED 2 o a una combinazione di questo livello con l'istruzione secondaria superiore o l'istruzione superiore.

Figura 5.2: Indagini nazionali condotte dal 2010 sulla percezione dei docenti e della società rispetto alla professione docente, 2013/14



Fonte: Eurydice.

In alcune indagini sulla percezione della professione docente da parte della società in generale, agli intervistati è stato chiesto di valutare il prestigio sociale della professione rispetto ad altre professioni. Questo dato è importante perché fa luce sul sistema di valori di una società. Le indagini suggeriscono che la società valuta più positivamente la professione docente di quanto si potrebbe pensare basandoci sulla percezione degli stessi insegnanti.

In **Spagna**, la società attribuisce alla professione docente lo stesso prestigio sociale che attribuisce ad altre professioni intellettuali che richiedono elevate competenze, come quelle di economisti, avvocati e psicologi, mentre in **Italia** il prestigio sociale dei docenti si avvicina a quello di imprenditori e dirigenti di medie imprese.

In **Lettonia**, i docenti sono stimati tanto quanto i professionisti di altri settori pubblici, come coloro che lavorano nel settore della sanità, della polizia e dei vigili del fuoco. Tuttavia, solo l'1% dei genitori intervistati nel 2015 dichiara di auspicare che i loro figli diventino insegnanti, temendo che vadano incontro a stress e percepiscano stipendi bassi, elementi spesso associati a questa professione.

Indagini condotte sulla percezione dei docenti stessi sulla loro professione aiutano a identificare alcuni elementi che potrebbero avere un impatto sulla loro soddisfazione professionale.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, nel 2013, l'Agenzia per i servizi educativi ha affermato che lo stress dovuto ad un grosso carico di lavoro era una delle principali ragioni per cui i docenti andavano in malattia.

Una fondazione di ricerca in **Italia**, che ha condotto 16.000 interviste, ha riferito che il 70% dei docenti intervistati ha affermato che una delle ragioni della loro insoddisfazione professionale era la presunta mancanza di considerazione per la loro professione da parte della società.

In un sondaggio del 2013, il sindacato **lettone** del settore educativo e delle scienze ha affermato che gli stipendi bassi e il carico di lavoro eccessivo erano fortemente correlati, in quanto i docenti facevano molti straordinari per incrementare la retribuzione. È anche vero però, che questi docenti provano maggiore soddisfazione personale perché lavorano a più stretto contatto con i bambini e sentono di avere un ruolo significativo nella società.

Al contrario, un'indagine del 2012 dell'Università di **Stoccolma** ha sottolineato come gli elevati livelli di stress dei docenti e l'elevato rischio di burn-out derivasse dalla scarsa considerazione della loro professione.

Conclusioni simili sono contenute in un'indagine del 2014 commissionata dal sindacato **scozzese** del settore educativo, che ha posto l'accento sullo stress causato da un carico di lavoro crescente e evidenziato il suo impatto negativo sulla salute e il benessere dei docenti. Nell'indagine si afferma che viene tolto molto tempo alle attività di insegnamento e apprendimento in classe, che sono la maggiore fonte di soddisfazione dei docenti, a causa, in particolare, di una burocrazia inutile. Solo il 22% dei 7.000 docenti intervistati ha riferito di aver riscontrato un buon equilibrio tra gli impegni professionali e personali.

I seguenti dati si riferiscono a indagini nazionali condotte in Francia e in Polonia.

Nel 2013, in **Francia** è stata condotta un'indagine su un campione di 499 docenti di età inferiore ai 35 anni che lavoravano a livelli ISCED 1,2 e 3, per valutare la loro percezione della professione. L'indagine ha mostrato che la metà degli intervistati era frustrata rispetto al proprio lavoro e solo un quarto aveva un'idea positiva della professione. I bassi livelli di soddisfazione professionale erano dovuti principalmente all'assenza di riconoscimenti economici e simbolici (riconoscimento sociale, prestigio della carriera, copertura mediatica positiva) e all'impossibilità di avanzare nella carriera. La seconda fonte di frustrazione erano le condizioni generali di lavoro, seguite da problemi organizzativi come l'elevata frequenza delle riforme, l'assenza di consulenze sullo sviluppo delle scuole, la mancanza di risorse in generale e, nel caso di un quarto degli intervistati, l'assenza di una formazione adeguata. D'altra parte, un'indagine del 2012 su un campione di 1007 residenti in Francia di età superiore ai 18 anni, ha mostrato che 8 su 10 intervistati avevano un'immagine positiva della professione di insegnante, mentre il 77% degli intervistati ha risposto che i docenti meritavano un maggiore riconoscimento sociale. Una percentuale analoga ha affermato che la professione docente offriva buone prospettive, tanto da essere orgogliosi nel caso in cui i loro figli avessero deciso di diventare insegnanti.

Un sondaggio in **Polonia** del 2013 ha chiesto a 904 adulti residenti di specificare il grado di riconoscimento sociale che attribuivano a 30 professioni, coprendo un'ampia gamma di competenze e requisiti intellettuali. L'insegnante occupava una delle più alte posizioni tra le professioni più rispettate, insieme al vigile del fuoco e al professore universitario, seguiti dall'operaio edile, l'infermiere e il medico. Questo suggerisce che le professioni al servizio della società e che contribuiscono al benessere comune sono fortemente considerate dalla popolazione polacca. Uno studio separato condotto nello stesso anno ha mostrato che la stragrande maggioranza di docenti che pensava di avere un eccessivo carico di lavoro e rischiava di soffrire di burn-out traeva anche la maggiore soddisfazione dalla comunicazione con alunni e colleghi, come dalla loro percezione del proprio sviluppo professionale.

Queste indagini sono diverse per natura e campionatura e non dovrebbero essere paragonate le une con le altre; tuttavia, evidenziano che la soddisfazione e la percezione della considerazione attribuita alla professione sono elementi intrinsecamente collegati alle condizioni e all'ambiente di lavoro.

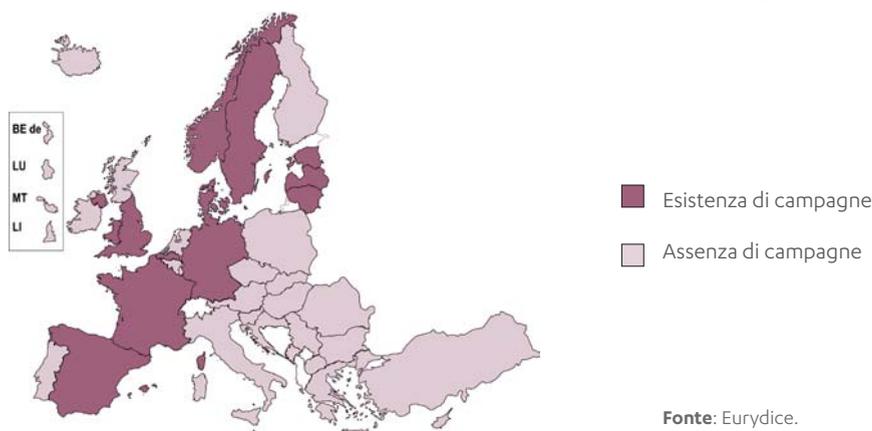
5.3. Migliorare l'immagine degli insegnanti

Una dozzina di paesi ha attuato, o sta attuando, campagne per migliorare l'immagine della professione docente. In questi paragrafi sono trattate le campagne volte specificamente a migliorare il prestigio sociale della professione, piuttosto che quelle che promuovono iniziative più concrete riguardanti gli stipendi, gli orari di lavoro, la formazione dei docenti o altre condizioni contrattuali. Oltre all'impegno per riportare in auge l'immagine della professione docente tramite campagne di promozione della sua attrattività, i seguenti paragrafi evidenziano altri aspetti che potrebbero avere un ruolo in questo senso. Valutando l'impatto positivo che le condizioni e l'ambiente possono avere sulla soddisfazione professionale degli insegnanti e il prestigio sociale della professione, è possibile identificare diversi modi di migliorare l'attrattività della professione stessa e l'impegno dei docenti in questa direzione.

5.3.1. Campagne per accrescere l'attrattività della professione

Le campagne prese in esame qui e a cui si fa riferimento nella figura 5.3 sono unicamente quelle realizzate attraverso i media, comprese quelle organizzate su Internet e mirano ad accrescere il prestigio sociale della professione docente. Possono far parte di una strategia o di un programma globale, oppure essere frutto di singole iniziative. In generale, queste campagne perseguono almeno uno degli obiettivi seguenti: a) promuovere la professione docente in generale; b) reclutare nuovi docenti da formare e, nel caso di docenti che hanno appena concluso il percorso formativo, spingerli a intraprendere la professione; c) incoraggiare i docenti in servizio a continuare ad insegnare e convincere ex docenti a tornare all'insegnamento.

Figura 5.3: Campagne nazionali o regionali per attirare nuove reclute all'insegnamento, 2013/14



Se in Francia, Regno Unito (Inghilterra) e Norvegia le campagne hanno attualmente come target i possibili futuri candidati alla formazione dei docenti, in Danimarca, Estonia, Lettonia, Lituania e Svezia sono destinate ad un più ampio pubblico. Per esempio, i programmi di educazione nazionale “Missione impossibile” in Lettonia, e “Io scelgo di insegnare” in Lituania, cercano di attirare alla professione docente tanto i neo diplomati universitari, quanto coloro che stanno pensando ad un cambiamento di carriera. I paesi possono inoltre organizzare campagne per migliorare l’equilibrio di genere nell’insegnamento, attirando più uomini alla professione (come in Danimarca o Svezia), e promuovere la diversità culturale al suo interno reclutando docenti con esperienze di migrazione (Danimarca) o attirare i connazionali che sono rientrati nel paese dopo aver vissuto all’estero (Lettonia).

Nei paesi con approcci sistematici volti ad incrementare l’attrattività della professione docente, le campagne mediatiche sono spesso parte di programmi o iniziative più generali:

In **Estonia**, nel 2014, fu lanciata la campagna informativa *Õpi õpetajaks* (“Studiare per diventare insegnante”), nell’ambito del Programma di sviluppo per le scienze educative e la formazione docenti 2008-2015. Supportata dai Fondi strutturali europei, questa azione mira ad aumentare il prestigio della professione docente. Essa include videoclip di celebrità che condividono i loro ricordi della scuola, bambini che parlano dei loro docenti e docenti che spiegano perché amano il loro lavoro.

In **Norvegia**, nel 2009, è stata lanciata la piattaforma professionale GNIST (SPARK) in collaborazione tra governo, fornitori di servizi scolastici, sindacati dei docenti, dirigenti scolastici e organizzazioni studentesche. Il programma mirava a rafforzare la qualità del sistema educativo nel suo insieme e migliorare l’immagine della professione docente. Esso includeva anche una campagna di reclutamento, condotta tra il 2009 e il 2014, con videoclip promozionali per attirare candidati nella formazione dei docenti, trasmessi annualmente su Internet dal 15 marzo al 15 aprile, data in cui i candidati dovevano presentare la loro domanda.

Altri paesi hanno organizzato iniziative specifiche, come campagne pubblicitarie ad hoc, in un periodo di tempo limitato per prevenire la riduzione del numero di insegnanti e migliorare l’immagine e il riconoscimento della professione docente.

In **Spagna** le campagne sono state condotte dalle Comunità autonome. Per esempio, nel 2010, la Comunità di Madrid ha realizzato una campagna mediatica di cinque settimane con lo slogan “Rispettiamo e sosteniamo i nostri insegnanti”, mentre la regione dell’Andalusia ha anch’essa effettuato una campagna nel 2011 con lo slogan “Dietro ogni persona, un giorno c’è stato un grande insegnante”. Nel 2014 anche i Paesi Baschi hanno sviluppato una campagna simile chiamata “Io sono un insegnante”.

Nel gennaio 2015, il governo **francese** ha lanciato una campagna pubblicitaria per favorire l’assunzione di docenti. Un videoclip con il messaggio *Rejoignez-nous* (Unitevi a noi) è stato diffuso su 24 canali televisivi nazionali e condiviso sui social.

In **Lettonia**, nel febbraio 2015, la campagna sociale *Kurš mācīs rīt?* (Chi insegnerà domani?) mirava a promuovere la professione docente e motivare i giovani a scegliere di fare carriera in questo ambito. La campagna trasmetteva pubblicità tramite i media (TV e Internet) e includeva diverse iniziative pubbliche come manifesti o pubblicità sui mezzi di trasporto.

In Svezia e nel Regno Unito (Inghilterra) le campagne promozionali sono state diffuse soprattutto tramite Internet.

In **Svezia**, la campagna *För det vidare* (Passa il testimone) è concepita come una pagina web sul sito dell'Agenzia nazionale svedese per l'educazione. Contiene informazioni generali sulla professione di insegnante e presenta nuove opportunità per la formazione professionale iniziale. Molti video mostrano giovani celebrità (artisti, attori, scrittori, ecc.) che raccontano storie sui docenti che hanno avuto un'influenza particolare su di loro, insegnanti e formatori che raccontano perché hanno scelto di insegnare, attori comici che si improvvisano supplenti durante le lezioni di scienze. Il sito web permette anche alle persone che desiderano intraprendere la professione docente di fare un test online e di determinare, sulla base dei risultati, quale programma di formazione è migliore, in base alle materie che insegneranno a un determinato livello educativo.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)** il sito web *Get into Teaching* (Diventa un insegnante) fornisce informazioni su come fare domanda per la formazione per docenti, sui test di competenza in lettura, scrittura e calcolo da superare per accedere alla formazione e sui finanziamenti disponibili per gli insegnanti tirocinanti.

La maggior parte delle campagne sono pensate per attrarre docenti di tutte le materie e di tutte le aree geografiche. Tuttavia, alcune pongono l'accento su argomenti specifici, come la campagna di reclutamento "Insegnare a Bruxelles" lanciata dalla Comunità fiamminga del Belgio a Bruxelles per arginare la carenza di insegnanti di madrelingua olandese, o la sopracitata campagna di reclutamento svedese "Passa il testimone", volta ad attirare docenti specializzati in scienze naturali e tecnologie. Benché le campagne qui descritte abbiano l'obiettivo di promuovere l'attrattiva della professione docente, solo la Danimarca, la Lettonia e la Svezia hanno effettivamente valutato il loro impatto.

5.3.2. Ambiente di lavoro

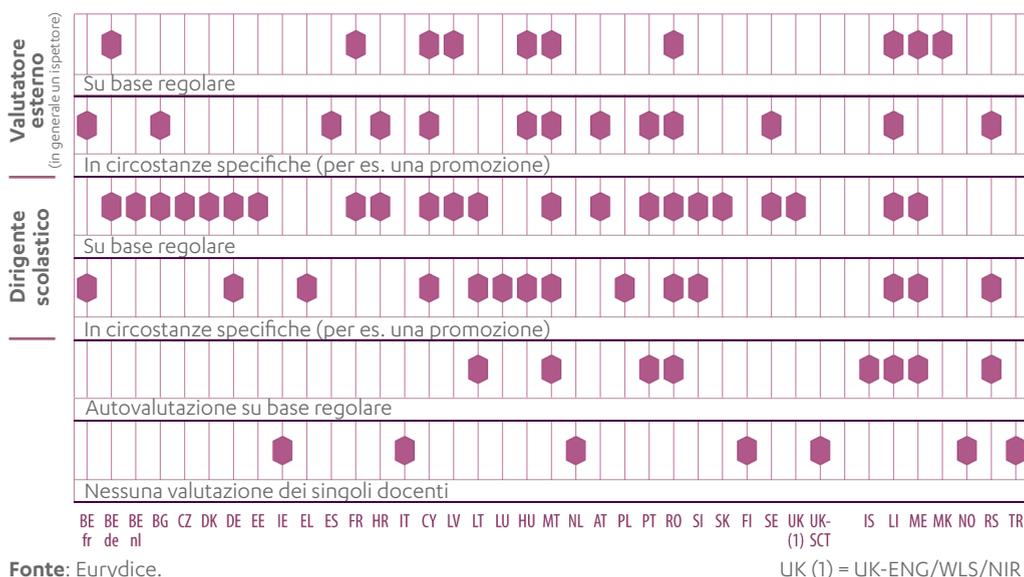
L'ambiente di lavoro in cui operano i docenti ha un impatto sulla loro soddisfazione e sull'idea di come la società valuti la loro professione. Pertanto, accanto alle campagne di promozione dell'attrattiva, i responsabili politici dovrebbero anche considerare di migliorare i fattori intrinseci alle scuole per rivitalizzare l'immagine della professione, assumere più docenti e trattenerli nella professione. Qui di seguito vengono analizzati tre aspetti dell'ambiente lavorativo: la valutazione dei docenti, la cultura della collaborazione all'interno della scuola e il rapporto tra docenti e studenti. L'impatto di ogni aspetto è considerato alla luce della soddisfazione dei docenti rispetto al lavoro e alla scuola e alla loro percezione di come la società considera la loro professione.

Valutazione dei docenti

Nel 2012 la Comunicazione della Commissione europea "Ripensare l'istruzione" sottolinea che la formazione professionale continua dotata di risorse sufficienti deve prevedere un feedback regolare e il sostegno di formatori dei docenti. Questo sistema di feedback e va-

lutazione può essere utilizzato per riconoscere i punti di forza dei docenti e incoraggiarli a lavorare sui punti deboli dei loro metodi di insegnamento. Questo tipo di sostegno aumenta inoltre la loro autostima. La figura 5.4 illustra i diversi metodi di valutazione a cui i docenti sono sottoposti nei diversi paesi. La valutazione può essere condotta dal capo di istituto o da un valutatore esterno su base regolare o in circostanze specifiche, e può comprendere anche l'autovalutazione da parte dell'insegnante.

Figura 5.4: Responsabilità per la valutazione dei singoli docenti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), in base alla normativa centrale, 2013/14



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Note specifiche per paese

Spagna: i docenti nella Comunità autonoma di Catalogna sono valutati dal capo di istituto su base regolare, così come da un valutatore esterno.

Italia: i docenti vengono valutati una sola volta nel corso della loro carriera, alla fine del periodo di prova.

Lettonia: i livelli di qualità dell'insegnamento sono valutabili su una scala da 1 a 5. I livelli da 1 a 3 sono valutati all'interno della scuola, il livello 4 da funzionari municipali e il livello 5 dal Ministero dell'istruzione e della scienza.

Ungheria: è stato introdotto un nuovo sistema di valutazione sulla base di livelli nel settembre 2013. Ci sono tre livelli progressivi a cui i docenti possono accedere dopo aver raggiunto il livello di docente in prova. Questi livelli sono: docente di I livello, docente di II livello e docente specializzato. In seguito al completamento di almeno sei anni nella posizione di docente di I livello, è possibile richiedere una valutazione esterna per diventare docente di II livello. In tutti i casi, si può sempre richiedere una valutazione esterna dopo 9 anni passati in questo livello. Coloro che desiderino diventare docenti specializzati possono richiedere una procedura di qualifica supervisionata da un organo esterno, posto che abbiano superato l'esame di abilitazione

professionale e che abbiano almeno sei anni di esperienza come docenti di II livello.

Turchia: la valutazione annuale dei docenti da parte dei capi di istituto è obbligatoria, in seguito alle nuove norme in vigore dal 2015.

In tutti i paesi esistono modalità di valutazione individuale dei docenti gestite a livello centrale, ad eccezione di Irlanda, Italia, Paesi Bassi, Finlandia, Regno Unito (Scozia), Norvegia e Turchia. In questi paesi, tuttavia, le scuole sono libere di organizzare le loro attività di sviluppo professionale dei docenti.

L'**Irlanda** non valuta i docenti individualmente. Tuttavia, le scuole sono soggette a sistemi di valutazione normati a livello centrale (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015).

Nei **Paesi Bassi**, nonostante l'assenza di norme a livello centrale, i docenti hanno regolarmente colloqui sui risultati raggiunti con il proprio dirigente scolastico o con altri membri del personale direttivo.

La **Finlandia** si distingue perché le cosiddette "discussioni sullo sviluppo" non sono valutazioni basate sulla qualità dell'insegnamento passato, ma si prefissano di concordare misure future di miglioramento dell'insegnamento.

La regola nel **Regno Unito (Scozia)** è che i responsabili gerarchici devono organizzare un'analisi professionale annuale e un meeting di sviluppo con i docenti nel corso del quale viene concordato un piano di CLPL (*Career-Long Professional Learning* – piano di formazione professionale nel corso della carriera) sulla base dei bisogni formativi. I contratti dei docenti includono fino a 35 ore all'anno di CLPL, in aggiunta alle ore di lavoro normali. I docenti sono pertanto incoraggiati a valutare i propri bisogni formativi e le loro pratiche didattiche di concerto con il responsabile gerarchico.

In **Turchia**, di norma, i capi di istituto fanno un'analisi delle performance in caso di lamentele su un docente (da parte di persone interne o esterne alla scuola).

L'assenza di un sistema di valutazione a livello centrale dà alle scuole più libertà per valutare i docenti nei modi e nei tempi che i capi di istituto ritengono più appropriati. Questa assenza rischia di dare luogo a una situazione in cui gli insegnanti non hanno nessun feedback e nessun consiglio su come migliorare i loro metodi di insegnamento o, al contrario, portare a un sistema di valutazione individuale flessibile, cucito sull'insegnante. Inoltre, la gestione del personale e il monitoraggio della qualità dell'insegnamento diventerebbero responsabilità unica dei capi di istituto e non una responsabilità condivisa con le autorità amministrative scolastiche.

Nella maggior parte degli stati con un sistema di valutazione, la valutazione dei docenti spetta al capo di istituto, su base regolare o in circostanze particolari, come un cambiamento del loro status professionale, una promozione o nel caso di metodi didattici discutibili.

In **Grecia**, i docenti vengono valutati solo dai capi di istituto alla fine del loro periodo di prova, per stabilire se possono essere promossi come docenti di ruolo.

In **Ungheria**, i capi di istituto, se necessario, possono attivare un processo di valutazione dei docenti in generale o del singolo docente. Tuttavia queste valutazioni sono affiancate da valutazioni esterne ogni cinque anni, o previa richiesta dei docenti ad intervalli che dipendono dal loro grado. Inoltre, la legge in Ungheria

ria vuole che, prima di una promozione, il docente compili un portfolio di autovalutazione indicando quali competenze ha sviluppato e quali sono stati i successi professionali.

Le valutazioni in **Polonia** non vengono fatte su base regolare, ma il capo di istituto, l'autorità regionale, l'organo di governo della scuola, il consiglio scolastico, il comitato dei genitori o gli stessi insegnanti (esclusi i tirocinanti) possono richiedere una valutazione in ogni momento dopo un anno dalla precedente. In questi casi, la valutazione è sempre fatta dal capo di istituto.

In **Serbia**, le valutazioni possono essere fatte dal capo di istituto in caso di domande per promozioni o da un valutatore esterno quando ci sono ragioni per credere che il docente non sia competente. Tuttavia viene posto l'accento soprattutto sull'autovalutazione dei piani di sviluppo professionale continuo degli stessi insegnanti.

In 17 sistemi educativi, la valutazione viene condotta da un valutatore esterno su base regolare o in circostanze specifiche. In tutti questi paesi, ad eccezione della Spagna (in quasi tutte le Comunità autonome) e dell'ex Repubblica jugoslava di Macedonia, il capo di istituto completa questa valutazione esterna. Questo garantisce che la valutazione dei docenti si basi anche sull'opinione della persona che più di tutti, e quotidianamente, è responsabile della qualità del loro lavoro. L'autovalutazione dei docenti è effettuata in otto paesi, e in tutti questi, tranne l'Islanda, è combinata con altri metodi di valutazione.

In alcuni paesi, la valutazione della qualità dell'insegnamento è collegata all'aumento della retribuzione. Nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), per esempio, mentre precedentemente gli insegnanti ricevevano aumenti stipendiali annuali in maniera quasi sistematica, in base a una valutazione globale soddisfacente, dal 2014 tutti gli aumenti stipendiali sono correlati alla performance individuale del docente. L'Irlanda del Nord ha conservato il sistema per cui gli stipendi dei docenti aumentano in maniera sistematica rispetto alla retribuzione iniziale. Anche in Lettonia e nella Comunità autonoma delle Asturie in Spagna, le valutazioni positive hanno portato ad un riconoscimento economico. In Francia, una valutazione positiva può dar luogo a una progressione salariale più rapida. In Svezia, le valutazioni individuali dei docenti e il loro livello di responsabilità sono presi in considerazione quando il capo di istituto e i rappresentanti del sindacato dei docenti negoziano i loro stipendi. In altri paesi, come Lussemburgo e Ungheria, i docenti sono valutati solo se idonei per una promozione o per un aumento di stipendio.

Risultati della valutazione

Questo paragrafo esamina in quale misura la percezione che hanno i docenti dei risultati della valutazione influenzi il loro grado di soddisfazione per il lavoro e la scuola, e modifichi anche il loro punto di vista sull'apprezzamento della professione da parte della società.

Soddisfazione dei docenti

Il questionario TALIS 2013 chiedeva ai docenti intervistati di indicare quali tra sette possibili risultati delle valutazioni (giudizi e feedback) fossero applicabili nelle loro scuole. I risultati potevano essere finanziari, in termini di riconoscimenti o garanzia del posto di lavoro, o non finanziari e legati alle pratiche di insegnamento, ai piani di formazione, alla nomina di un mentore/tutor o a misure per rimediare alle lacune degli insegnanti. La figura 5.5 mostra che, in UE, un accordo su questi risultati sembra essere associato a un aumento della percentuale di insegnanti che si dicono soddisfatti o molto soddisfatti del loro lavoro e della loro scuola. L'unica eccezione è rappresentata dal fatto che la probabilità che un docente giudicato costantemente incompetente venga licenziato non sembra aver alcuna influenza sul grado di soddisfazione. Questo si potrebbe spiegare col fatto che in numerosi sistemi educativi i docenti hanno un mandato permanente. Il mandato permanente implica sostanzialmente che l'unica ragione per cui i docenti possono essere licenziati sia un'evidente e provata incompetenza professionale o una cattiva condotta, e il licenziamento è responsabilità delle autorità pubbliche piuttosto che della scuola. Il rischio di licenziamento quindi non è solitamente legato alla valutazione o al feedback, o tanto meno alla soddisfazione per il lavoro o la scuola.

Figura 5.5: Percentuale di docenti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che esprime soddisfazione per il proprio lavoro e la propria scuola, in relazione ai risultati percepiti dalla valutazione (feedback), livello UE, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (si vedano le Tabelle 5.5.a. e 5.5.b. dell'Appendice, che includono i dati per paese).

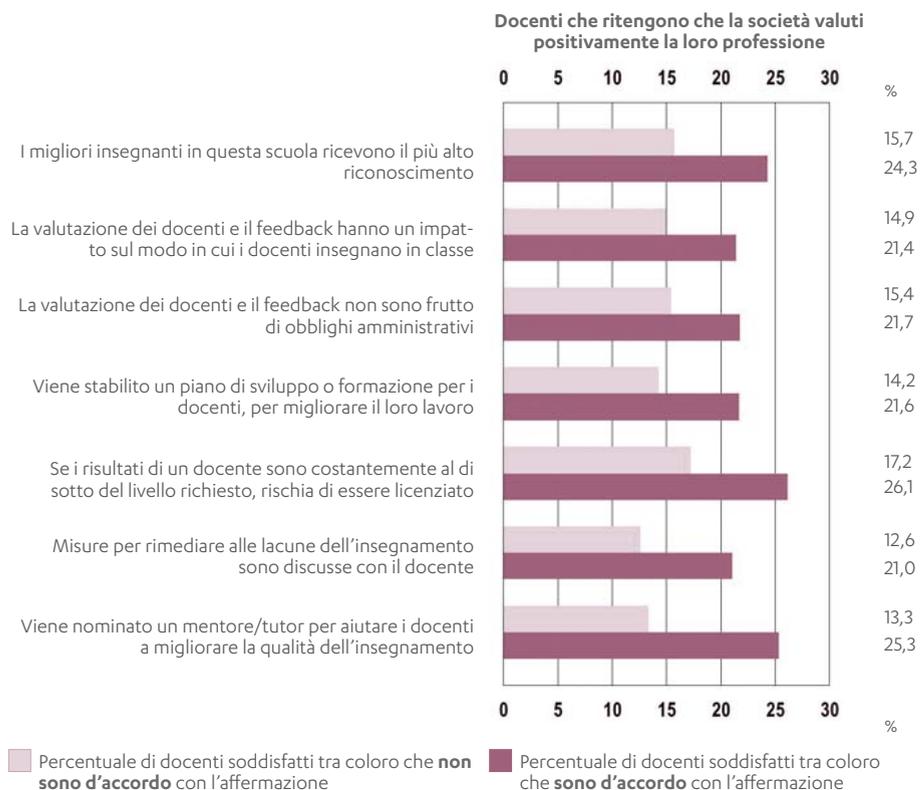
Tra i possibili risultati della valutazione, tre hanno avuto l'impatto più significativo sulla soddisfazione dei docenti per il lavoro e la scuola. La percezione che la valutazione non sia solo una pratica amministrativa, ma qualcosa di importante e utile per i docenti, rappresenta, tra i risultati, quello che ha maggiore impatto sulla soddisfazione per il lavoro (71 punti percentuali) e per la scuola (8,9 punti percentuali). Fanno seguito le percezioni che la valutazione possa portare a migliorare i metodi di insegnamento, rimediare alle lacune e stabilire programmi di sviluppo e formazione.

Opinione dei docenti su come la società valuta la loro professione

Tenuto conto della bassa percentuale di docenti dell'UE che ritiene che la società apprezzi

la loro professione (18,4%), è utile sottolineare i fattori che possono contribuire a migliorare questo giudizio. La figura 5.6 suggerisce che, ammettendo che la valutazione produca alcuni dei risultati citati, i docenti sono più propensi a credere che la società tenga in adeguata considerazione la loro professione. La valutazione che può portare all'elaborazione di programmi di sviluppo o formazione e che aiuta i docenti a migliorare i loro metodi di insegnamento rafforza l'idea che l'insegnamento sia una professione valutata positivamente.

Figura 5.6: Percentuale di docenti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che ritiene che l'insegnamento sia valutato positivamente dalla società, in relazione ai risultati ottenuti dalla valutazione (feedback), livello UE, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (si veda la tabella 5.5 dell'Appendice, che include i dati per paese).

Se la nomina di un mentore/tutor per aiutare gli insegnanti è, nella loro opinione, uno dei possibili risultati della valutazione, si tratta del risultato che sembra avere un impatto del valore che la società riserva alla loro professione: il 25,3% dei docenti che pensano che il

suddetto risultato sia probabile, ritiene anche che la società tenga in considerazione la loro professione; al contrario del 13,3% che ritiene questo risultato improbabile. Il rischio di licenziamento come uno dei risultati della valutazione non influisce significativamente sulla soddisfazione professionale dei docenti, ma è al secondo posto tra i risultati che sembrano influenzare la loro percezione su come sono considerati dalla società. Il legame tra risultati inferiori al livello richiesto e rischio di licenziamento fa aumentare dell'8,9% la percentuale di docenti che ritiene che la società tenga la loro professione in considerazione.

La tabella 5.5 c dell'Appendice rivela che le relazioni tra le variabili identificate nell'UE considerata nella sua interezza non sono applicabili in certi paesi. Per esempio, gli intervistati in Danimarca, Cipro e Finlandia che pensano che uno dei possibili risultati della valutazione sia il licenziamento di quei docenti che sono costantemente giudicati incompetenti, non tenderanno a modificare la loro percezione di come la società valuta l'insegnamento. Nemmeno gli intervistati in Francia per cui il risultato più probabile della valutazione è la nomina di un mentore/tutor, sono propensi a cambiare la loro percezione sulla considerazione della professione da parte della società.

In termini generali, la soddisfazione degli insegnanti per il lavoro e la loro percezione su come la società considera la loro professione sono positivamente influenzate quando i docenti credono che la valutazione porterà loro dei benefici, aiutandoli a migliorare i loro metodi di insegnamento e le loro competenze pedagogiche/didattiche. Credere che probabilmente verrà nominato un mentore/tutor è, tra tutti i fattori esaminati fin qui, il risultato della valutazione che più di tutti influenza la percezione del prestigio sociale dell'insegnamento. Se il riconoscimento in termini economici o di responsabilità supplementari accresce a sua volta la percezione dei docenti su come la società considera la loro professione, il suo impatto non è così decisivo.

Cultura della collaborazione

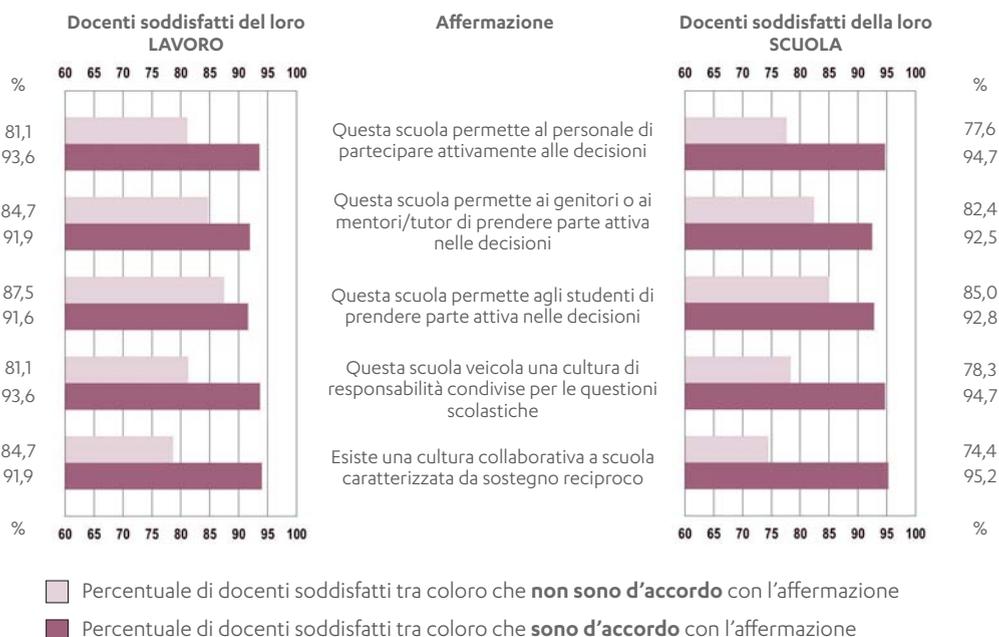
Una cultura della collaborazione all'interno della scuola può influire positivamente sulla motivazione dei docenti, sull'efficacia dei loro metodi di insegnamento e sulla soddisfazione professionale. Mettere in relazione queste variabili ha permesso di determinare in che modo le diverse forme di sostegno reciproco possono avere influenza sulla soddisfazione dei docenti e sulla loro idea di come la società valuta l'insegnamento.

Soddisfazione dei docenti

La figura 5.7 mostra che le pratiche collaborative a scuola (come definite dalle domande dell'indagine TALIS 2013 citate nella figura) possono avere un discreto o forte impatto sulla soddisfazione dei docenti per il lavoro e l'ambiente scolastico. La maggior parte degli insegnanti sembra essere soddisfatta di un sistema in cui il personale, i genitori e gli studenti svolgono un ruolo attivo e hanno voce in capitolo nella gestione della scuola e nel quale loro stessi possono collaborare con i dirigenti scolastici.

Se tutte le pratiche di collaborazione tendono ad accrescere la soddisfazione, una cultura scolastica che include il sostegno reciproco, sia tra docenti che tra loro e il capo di istituto, ha potenzialmente il maggiore impatto sulla soddisfazione professionale. Fa seguito l'opportunità per il personale docente di prendere parte attiva nei processi decisionali della scuola. Se tutti i paesi riportano relazioni positive tra queste variabili, il legame sembra essere il più forte nella Repubblica ceca, in Estonia, Croazia, Cipro, Romania, Regno Unito (Inghilterra) e Serbia (si vedano le tabelle 5.6.a e 5.6.b dell'Appendice).

Figura 5.7: Percentuale di docenti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che esprime soddisfazione per il proprio lavoro e la propria scuola, in relazione ai vari tipi di pratiche collaborative, livello UE, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (si vedano le Tabelle 5.6.a e 5.6.b dell'Appendice, che includono i dati per paese).

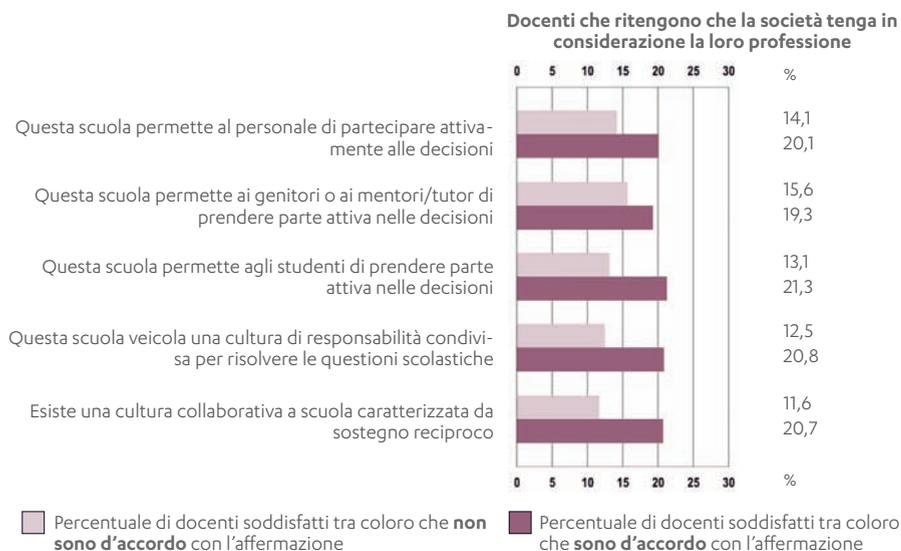
Punto di vista dei docenti su come la società considera la loro professione

La figura 5.8 mostra che le diverse pratiche collaborative nelle scuole tendono a migliorare la percezione tra i docenti che la loro professione rivesta un prestigio sociale.

Se tutte le forme di gestione scolastica decentralizzata si traducono in percezioni più positive, da parte dei docenti, del valore sociale della loro professione, la figura ci mostra che una cultura collaborativa a scuola caratterizzata da un sostegno reciproco ha il maggiore impatto positivo su queste percezioni; seguita dalla presenza di una cultura di responsabilità condivisa per la risoluzione delle questioni scolastiche. Tuttavia l'impatto di questi due fattori è quasi lo stesso, dal momento che vi è un incremento del numero di docenti che ritengono che la società valuti positivamente la loro professione, con una media UE di circa 8,7 punti percentuali per ciascun caso.

Se non esiste nessun paese dove i due approcci cooperativi non abbiano almeno un qualche effetto sulle percezioni dei docenti, il Belgio (Comunità fiamminga), la Bulgaria, la Lettonia, i Paesi Bassi, la Romania, il Regno Unito (Inghilterra) e la Serbia sono i paesi in cui le percezioni tendono ad essere migliorate più facilmente da entrambe le culture di sostegno reciproco summenzionate e dalla responsabilità condivisa.

Figura 5.8: Percentuale di docenti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che ritiene che la società tenga in considerazione la loro professione, in relazione alle pratiche collaborative, livello UE, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (si veda la tabella 5.6.c dell'Appendice, che include i dati per paese).

Com'era prevedibile, la pratica della gestione condivisa dell'istituto scolastico, che presuppone una cultura di responsabilità e decisioni condivise tra insegnanti e capi di istituto che si sostengono a vicenda, può avere un forte impatto sulla soddisfazione professionale dei docenti e sulla loro percezione del valore che la società attribuisce alla loro professione. Questa prospettiva collaborativa può anche ridurre il senso di isolamento degli insegnanti, rafforzando l'idea che i docenti siano membri apprezzati della scuola e della società e aumentando in tal modo il loro impegno per il bene comune.

Rapporto insegnanti/alunni

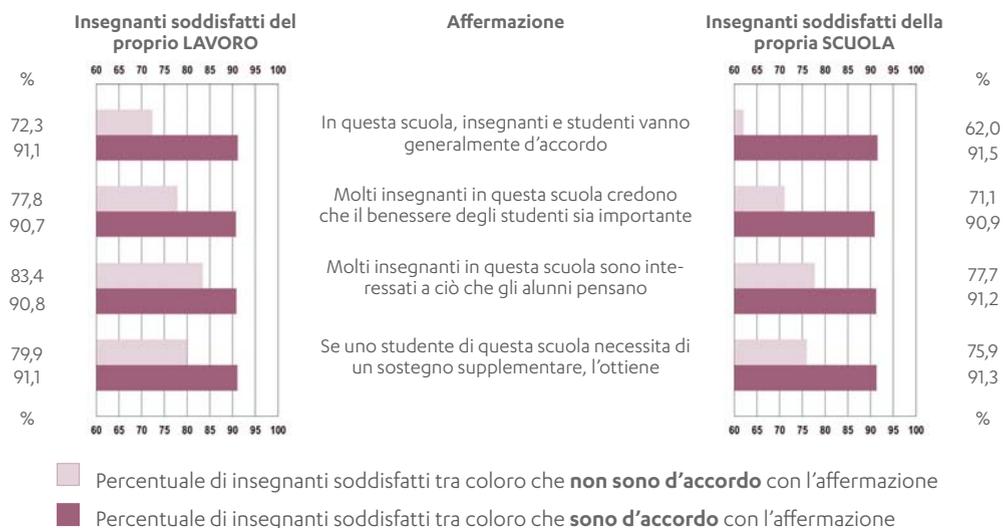
Un ulteriore elemento dell'ambiente scolastico è la qualità dei rapporti tra gli insegnanti e i propri studenti. L'indagine TALIS 2013 include varie domande in merito a tale aspetto.

Soddisfazione dei docenti

La figura 5.9 mostra come, nell'UE, essere d'accordo con alcune delle quattro affermazioni elencate può accrescere il livello di soddisfazione degli insegnanti in riferimento al loro lavoro e all'ambiente scolastico in cui operano. Questo, perché sono più propensi ad identificare il legame che formano con i loro studenti come gratificante.

La soddisfazione degli insegnanti in riferimento al loro lavoro e alla loro scuola è associata positivamente con l'idea che vadano generalmente d'accordo con i loro studenti. Infatti, tale aspetto della qualità dei rapporti tende ad influenzare la soddisfazione professionale degli insegnanti molto di più di qualsiasi altra variabile nell'ambiente scolastico, come esaminato qui.

Figura 5.9: Percentuale di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che esprime soddisfazione in riferimento al proprio lavoro e alla propria scuola, in relazione con la loro percezione dei rapporti insegnanti/alunni, livello UE, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 5.7.a e 5.7.b nell'Appendice, che include i dati per paese).

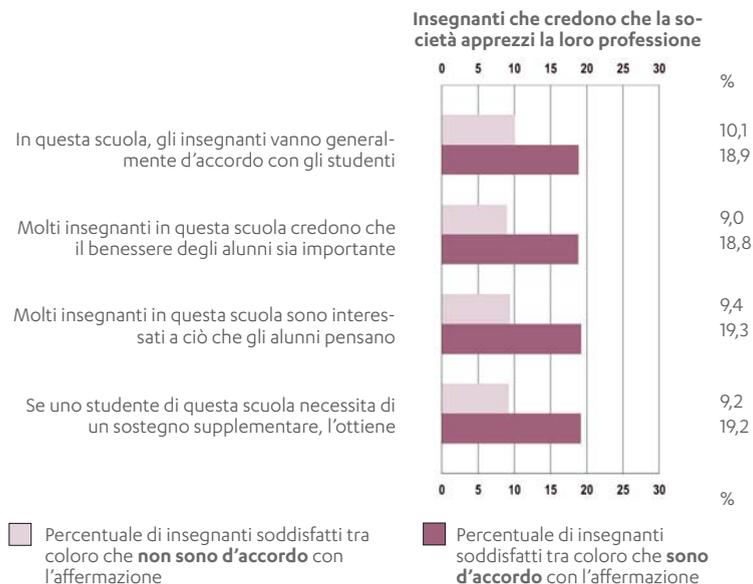
Se il livello di soddisfazione professionale degli insegnanti è correlato positivamente, in tutti i paesi, all'idea che vadano generalmente d'accordo con i loro alunni all'interno della scuola, tale correlazione è molto più forte in Repubblica ceca, Cipro, Paesi Bassi, Romania, Regno Unito (Inghilterra) e Norvegia (cfr. tabella 5.7.a e 5.7.b nell'Appendice).

Punto di vista degli insegnanti sul valore attribuito alla loro professione dalla società

La figura 5.10 mostra come, nell'UE, il riconoscimento di ognuna delle quattro affermazioni elencate abbia virtualmente lo stesso effetto sull'idea che gli insegnanti hanno circa il prestigio sociale della loro professione.

Essere d'accordo su ciascuno dei criteri tende ad aumentare di 10 punti percentuali in media la percentuale di insegnanti convinti che la società valuti positivamente la loro professione. Se identificarsi con tutte e quattro le affermazioni ha un impatto positivo sulle percezioni degli insegnanti in tutti i paesi, esistono delle differenze tra paesi, con l'impatto maggiore in Belgio (Comunità fiamminga), Danimarca, Cipro, Romania, Finlandia, e Regno Unito (Inghilterra).

Figura 5.10: Percentuale di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che considera la loro professione apprezzata dalla società, in riferimento alla loro percezione dei rapporti insegnanti/alunni, livello UE, 2013



Fonte: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 5.7.c nell'Appendice che include i dati per paese).

5.3.3. Condizioni di lavoro

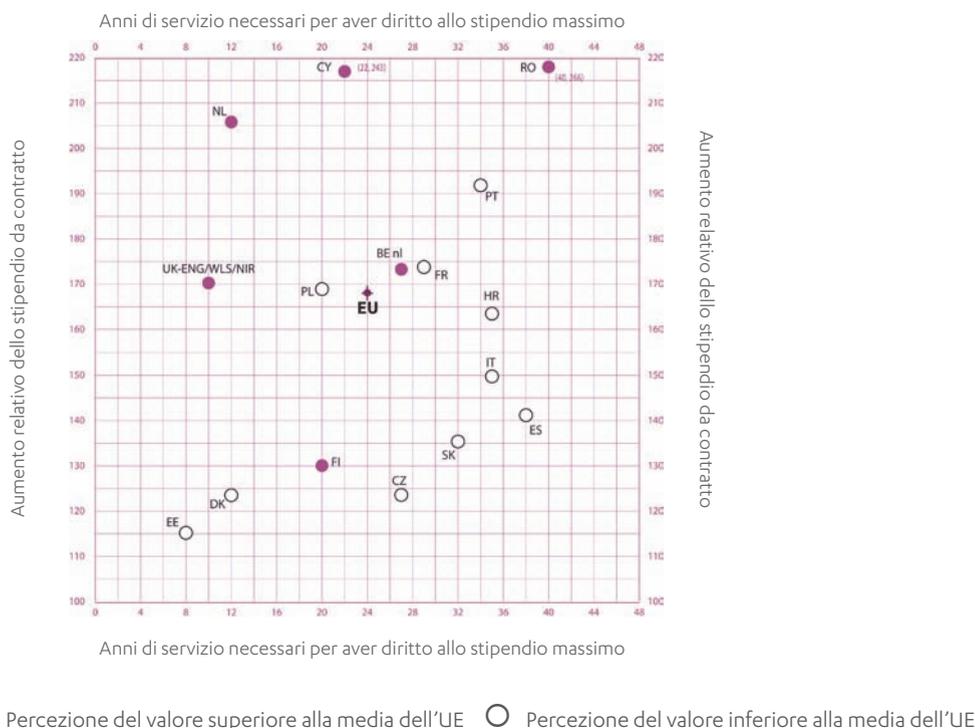
Un'ulteriore soluzione per attrarre e trattenere gli insegnanti potrebbe essere migliorare le loro condizioni di lavoro. Nei paragrafi che seguono si cercherà di capire se la loro soddisfazione professionale e la loro percezione di come la società valuti l'insegnamento siano influenzate dai seguenti aspetti (dati Eurydice): status professionale, orario di lavoro, stipendio di base da contratto ed anni di servizio richiesti per percepire lo stipendio massimo da contratto.

Innanzitutto lo status professionale sembra influenzare pochissimo la soddisfazione professionale degli insegnanti. In Europa, oltre il 90% degli intervistati nell'ambito di TALIS 2013 ha affermato di essere soddisfatto del proprio lavoro, a prescindere che il loro status sia "contrattuale", di "dipendente pubblico", o di "dipendente pubblico di ruolo" (si veda il capitolo 1, paragrafo 1.2.1). Per ciò che riguarda la loro visione di come la società valuti la professione docente, non abbiamo dati sufficienti per affermare che questa possa essere condizionata dallo status professionale.

Relativamente all'orario di lavoro stabilito a livello contrattuale (si veda il capitolo 1, paragrafo 1.2.2), non è possibile identificare chiaramente una relazione tra la soddisfazione professionale degli insegnanti e l'esistenza di un orario lavorativo totale, di presenza a scuola o dedicato all'insegnamento, regolato a livello centrale.

Se, normalmente, lo stipendio di base da contratto degli insegnanti non è legato all'orario di lavoro totale stabilito a livello contrattuale, alle ore di presenza/disponibilità a scuola o all'orario di insegnamento, la progressione dei livelli salariali in relazione agli anni di servizio può influenzare la percezione degli insegnanti sul valore che la società attribuisce alla loro professione. La figura 5.11 illustra il numero di anni necessari per aver diritto allo stipendio di base massimo previsto da contratto in ogni paese. La figura evidenzia anche quei paesi in cui la percentuale di insegnanti convinti che la loro professione sia apprezzata dalla società è inferiore o superiore alla media dell'UE.

Figura 5.11: Relazione tra l'aumento relativo degli stipendi da contratto dell'istruzione secondaria inferiore generale (ISCED 2), il numero di anni di servizio necessari perché gli insegnanti abbiano diritto allo stipendio massimo, e percezione di come la società consideri la loro professione, 2013/14



Fonte: Eurydice. Per la percezione del valore: Eurydice, sulla base di TALIS 2013 (cfr. tabella 5.8 nell'Appendice).

Nota esplicativa

La figura mostra solo quei paesi che hanno partecipato all'indagine TALIS 2013. La media dell'UE è tuttavia calcolata sulla base di tutti i paesi Eurydice per cui siano disponibili informazioni (si veda Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2014b)

Note specifiche per paese

Spagna: sono illustrati solo i dati relativi agli insegnanti che non hanno lo status di *Catedráticos*.

Italia: i dati relativi agli stipendi si riferiscono esclusivamente agli insegnanti in possesso di una Laurea magistrale

Austria: **(a)** insegnanti in *Hauptschule* e *Neue Mittelschule*; **(b)** insegnanti in *Allgemeinbildende Höhere Schule*.

Nella figura emerge che, in media nell'UE, lo stipendio minimo stabilito da contratto aumenta del 69% per arrivare allo stipendio massimo stabilito da contratto dopo 24 anni di servizio. Al fine di confrontare la variazione, nei vari paesi, degli anni di servizio richiesti per aver diritto allo stipendio massimo, è stato calcolato un "coefficiente di aumento relativo dello stipendio annuale". La media dell'UE per questo coefficiente è di 2,31%, ciò significa che gli insegnanti nell'UE hanno in media un aumento del 2,31% del loro stipendio di base da contratto per ogni anno di servizio concluso.

La tabella 5.8 nell'Appendice indica il "coefficiente di aumento relativo dello stipendio annuale" per i sistemi d'istruzione mostrati nella figura 5.11. Molti dei paesi che hanno partecipato all'indagine TALIS 2013 e che hanno un coefficiente inferiore alla media dell'UE, sono caratterizzati anche da una percezione del valore inferiore alla media dell'UE (cfr. tabella 5.1 nell'Appendice). Ciò vale per la Repubblica ceca (0,82%), Spagna (0,94 %), Slovacchia (0,98 %), Italia (1,20%), Croazia (1,46%), Danimarca (1,94%), Francia (1,99%), Portogallo (1,99%), ed Estonia (2,04%). Diversamente, alcuni sistemi d'istruzione, caratterizzati da un coefficiente di aumento salariale al di sopra della media dell'UE, hanno un numero maggiore d'insegnanti che dichiarano di avere una percezione positiva del prestigio sociale della propria professione. È il caso di Romania (2,54%), Cipro (4,32%), Regno Unito (Inghilterra, 6,09%), e Paesi Bassi (6,78%). Belgio (Comunità fiamminga), Lettonia e Finlandia non seguono la stessa tendenza e sono caratterizzati da un coefficiente di aumento salariale annuale inferiore alla media dell'UE, nonostante ciò gli insegnanti credono che la loro professione sia apprezzata a livello sociale. Al contrario, sebbene la Polonia abbia un coefficiente di aumento salariale annuale al di sopra della media dell'UE, meno insegnanti hanno l'impressione che la loro professione sia apprezzata dalla società.

Un esame più approfondito del rapporto tra stipendi e livelli di soddisfazione professionale

tra gli insegnanti rivela che più è elevato lo stipendio di partenza in un paese, più i giovani insegnanti, al di sotto dei 30 ($r=0,48$) o con meno di cinque anni di esperienza ($r=0,50$), affermano di essere soddisfatti della loro professione (cfr. tabelle 5.9 e 5.10 nell'Appendice). Tuttavia, la correlazione tra livelli di stipendio massimo e soddisfazione professionale degli insegnanti più anziani o con più esperienza è trascurabile (rispettivamente $r=-0,13$ o $0,22$). Gli stipendi massimi possono avere una qualche importanza per ridurre tutte le variazioni dei livelli di soddisfazione. Quindi se i livelli di stipendio massimo possono non aumentare in maniera significativa la soddisfazione professionale degli insegnanti con maggior esperienza, sembrano comunque agire come ammortizzatori, mantenendo stabili i livelli di soddisfazione tra gli insegnanti, a prescindere dalla loro età ed esperienza.

GLOSSARIO

Codici dei paesi

UE	Unione europea	NL	Paesi Bassi
BE	Belgio	AT	Austria
BE fr	Belgio – Comunità francese	PL	Polonia
BE de	Belgio – Comunità tedesca	PT	Portogallo
BE nl	Belgio – Comunità fiamminga	RO	Romania
BG	Bulgaria	SI	Slovenia
CZ	Repubblica ceca	SK	Slovacchia
DK	Danimarca	FI	Finlandia
DE	Germania	SE	Svezia
EE	Estonia	UK	Regno Unito
IE	Irlanda	UK-ENG	Inghilterra
EL	Grecia	UK-WLS	Galles
ES	Spagna	UK-NIR	Irlanda del Nord
FR	Francia	UK-SCT	Scozia
HR	Croazia		
IT	Italia	IS	Islanda
CY	Cipro	LI	Liechtenstein
LV	Lettonia	ME	Montenegro
LT	Lituania	MK*	ex Repubblica jugoslava di Macedonia
LU	Lussemburgo	NO	Norvegia
HU	Ungheria	RS	Serbia
MT	Malta	TR	Turchia

* codice ISO 3166. Codice provvisorio che non pregiudica in alcun modo la nomenclatura definitiva per tale paese, che verrà concordata a conclusione dei negoziati attualmente in corso sotto gli auspici delle Nazioni Unite http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm [ultimo accesso il 05/08/2016]

Codici statistici

: Dati non disponibili (–) Non pertinente **S.E.** Errore standard (*standard error*)

Abbreviazioni ed acronimi

ECTS	Sistema europeo di trasferimento e di accumulo di crediti	PIL	Prodotto interno lordo
ELET	Abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione	TALIS	Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (OCSE)
ISCED	Classificazione internazionale standard dell'istruzione	TIC	Tecnologie dell'informazione e della comunicazione
OCSE	Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico	UOE	Unesco/OCSE/Eurostat

Classificazioni

Classificazioni internazionali standard dell'istruzione (ISCED 1997 e 2011)

La classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED) è uno strumento utile per la raccolta e la comparazione di dati statistici sull'istruzione, in ambito internazionale. Copre due variabili di classificazione: livelli e ambiti di istruzione insieme alle dimensioni complementari dell'orientamento generale, professionale e preprofessionale e alla destinazione istruzione/mercato del lavoro. L'ultima versione, ISCED 2011, distingue otto livelli d'istruzione. A livello empirico, la classificazione ISCED si basa sull'idea che esistano più criteri che possano attribuire programmi educativi a livelli d'istruzione dati. In base al livello e alla tipologia di istruzione presi in esame, è necessario stabilire un sistema gerarchico tra criteri principali e sussidiari (titolo generalmente richiesto per l'ammissione, requisiti minimi d'ammissione, età minima, qualifica del personale, ecc.).

Nel rapporto, viene utilizzata la classificazione ISCED 2011, salvo diversa indicazione. I dati di Eurydice ed Eurostat sono stati raccolti in base a ISCED 2011, mentre i dati TALIS 2013 in base ad ISCED 1997.

Classificazione ISCED 2011

Classificazione ISCED 1997

ISCED 0: Istruzione della prima infanzia

I programmi a questo livello sono generalmente caratterizzati da un approccio olistico e mirano a sostenere un primo sviluppo cognitivo, fisico, sociale ed emotivo del bambino, nonché ad introdurlo a un insegnamento organizzato al di fuori del contesto familiare. Il livello ISCED 0 si riferisce a programmi per la prima infanzia che hanno una componente educativa intenzionale.

ISCED 0: Istruzione preprimaria

L'istruzione preprimaria viene definita lo stadio iniziale dell'istruzione organizzata. Viene offerta in una scuola o in un centro a bambini di almeno 3 anni.

ISCED 1: Istruzione primaria

I programmi di questo livello sono generalmente pensati per fornire agli alunni le competenze di base in lettura, scrittura e in matematica (quali l'alfabetizzazione e il calcolo) e per costruire una solida base per l'apprendimento e la comprensione delle conoscenze di base, dello sviluppo personale e sociale, in preparazione dell'istruzione secondaria inferiore. L'età è normalmente l'unico requisito per l'accesso a tale livello. L'età di ammissione legale o abituale è generalmente tra i 5 e i 7 anni. Questo livello, che è obbligatorio in tutti i paesi, dura generalmente sei anni, sebbene possa oscillare tra i quattro e i sette anni.

ISCED 2: Istruzione secondaria inferiore

I programmi di questo livello sono generalmente destinati al completamento dei programmi iniziati al livello precedente. Gli alunni accedono generalmente al livello ISCED 2 tra i 10 e i 13 anni (molto più spesso all'età di 12 anni).

ISCED 3: Istruzione secondaria superiore

I programmi di questo livello sono generalmente concepiti per completare l'istruzione secondaria in preparazione dell'istruzione terziaria, e/o per insegnare competenze rilevanti ai fini occupazionali. L'età di ammissione a questo livello è normalmente tra i 14 e i 16 anni.

ISCED 4: Istruzione post-secondaria non terziaria

L'istruzione post-secondaria non-terziaria fornisce esperienze d'apprendimento che vanno a completare l'istruzione secondaria e preparano gli studenti per l'accesso al mondo del lavoro o all'istruzione terziaria. I programmi del livello ISCED 4, o dell'istruzione post-secondaria non-terziaria, sono tipicamente strutturati per fornire a coloro che hanno completato il livello ISCED 3 qualifiche di livello non terziario necessarie per accedere all'istruzione terziaria o per l'occupazione, qualora le loro qualifiche di livello ISCED 3 non garantiscano tale accesso. Il completamento di un programma del livello ISCED 3 è un prerequisito per l'ammissione ai programmi di livello ISCED 4.

ISCED 5: Istruzione terziaria (non universitaria)

I programmi di questo livello sono concepiti principalmente per fornire ai partecipanti conoscenze, competenze e abilità professionali. In genere, sono di natura pratica, orientati in modo specifico alla professione e preparano gli studenti ad entrare nel mercato del lavoro. Questi programmi possono tuttavia offrire anche delle passerelle verso altri programmi dell'istruzione terziaria. Per accedere ai programmi di livello ISCED 5 è necessario aver completato con successo i livelli ISCED 3 o 4 che danno accesso all'istruzione terziaria.

ISCED 6: Istruzione terziaria (primo livello)

I programmi di questo livello sono spesso strutturati per fornire ai partecipanti conoscenze, competenze e abilità accademiche e/o professionali di livello intermedio. Al completamento di tale livello si ottiene un diploma di primo livello o una qualifica equipollente. Per accedere a tali programmi occorre completare un programma di livello ISCED 3 o 4 che dà accesso all'istruzione terziaria. L'ammissione può dipendere dalla materia scelta e/o dai voti ottenuti nei livelli ISCED 3 o 4. Inoltre, potrebbe anche essere necessario il superamento di un test d'ingresso. L'ammissione o il trasferimento al livello ISCED 6 è possibile in alcuni casi anche dopo aver completato con successo il livello ISCED 5.

ISCED 7: Istruzione terziaria (secondo livello)

I programmi di questo livello sono spesso concepiti in modo da fornire ai partecipanti conoscenze, abilità e competenze accademiche e/o professionali di livello avanzato che portano al conseguimento di un diploma di secondo livello o di una qualifica equivalente. Normalmente i programmi di questo livello sono di carattere teorico ma possono comprendere componenti pratiche; si basano anche sulla ricerca di avanguardia e/o sulle migliori pratiche professionali. Vengono tradizionalmente offerti dalle università e da altri istituti di istruzione terziaria.

L'ammissione ai programmi del livello ISCED 7, preparatori a un diploma di secondo livello o successivo richiede normalmente il completamento di un programma di livello ISCED 6 o 7. Nel caso di programmi lunghi preparatori a un primo diploma equivalente a una laurea di secondo livello (*master*), per accedere è necessario aver completato con successo un programma di livello ISCED 3 o 4 che dà accesso all'istruzione terziaria. L'accesso a tali programmi può dipendere dalla scelta della materia e/o dai voti ottenuti nei livelli ISCED 3 e/o 4. Può inoltre essere richiesto il superamento di un test d'ingresso.

ISCED 5: Istruzione terziaria (primo livello)

Per accedere a questi programmi è generalmente richiesto il completamento del livello ISCED 3 o 4. Questo livello include programmi terziari ad **orientamento accademico** (tipo A) che sono di carattere essenzialmente teorico e programmi terziari ad **orientamento professionale** (tipo B) che sono generalmente più brevi di quelli di tipo A e finalizzati a garantire l'accesso al mercato del lavoro.

ISCED 6: Istruzione terziaria (secondo livello)

Questo livello comprende i programmi d'istruzione terziari che conducono al conseguimento di un titolo di ricercatore di alto livello (ad es. il dottorato).

Definizioni

Avvio alla professione (*Induction*): si tratta di una fase strutturata di supporto per insegnanti neo qualificati. L'avvio alla professione nell'ambito della formazione professionale nel corso di un programma di formazione iniziale ufficiale degli insegnanti non viene considerato, sebbene sia remunerato. Durante questa fase, i nuovi arrivati svolgono interamente o parzialmente compiti di competenza di insegnanti con più esperienza e vengono remunerati per tale attività. L'avvio alla professione include generalmente la formazione e la valutazione; inoltre, al fine di aiutare i neo insegnanti all'interno di un sistema strutturato, viene nominato un mentore/tutor che offre sostegno personale, sociale e professionale. Tale fase dura alcuni mesi e può aver luogo durante il periodo di prova.

Bisogni di sviluppo/piano di formazione: un'analisi dei bisogni di sviluppo costituisce un esame delle esigenze di apprendimento e sviluppo. In genere stabilisce le competenze essenziali o il livello di capacità richiesto, valuta il livello attuale di competenze ed identifica le aree da sviluppare. Un piano di formazione definisce le strategie, i compiti e i metodi che verranno utilizzati per soddisfare i bisogni di sviluppo.

Congedo retribuito per motivi di studio: interruzione del lavoro di medio/lungo termine continuando a percepire la normale remunerazione, concesso a coloro che desiderano seguire attività formali di sviluppo professionale, al termine delle quali viene rilasciato un certificato (ad es. Dottorato di ricerca, Master, o altro). Le brevi assenze (per pochi giorni o una settimana), per partecipare ad una formazione obbligatoria o opzionale, non vengono considerate come congedo retribuito per motivi di studio.

Impiegato con status contrattuale: si riferisce ad insegnanti generalmente impiegati da autorità locali o istituti scolastici su base contrattuale, in base alla normativa generale del lavoro, con o senza accordi centrali circa stipendi e condizioni di lavoro.

Dipendente pubblico: insegnante assunto da autorità pubbliche (a livello centrale o regionale), in base a una normativa distinta da quella che disciplina le relazioni contrattuali nel settore pubblico o privato. In alcuni paesi, gli insegnanti sono nominati a vita in qualità di

Dipendenti pubblici di ruolo dall'autorità centrale o regionale competente, laddove questa sia l'autorità educativa superiore.

Educazione speciale: i paesi sono dotati di vari programmi e meccanismi per offrire servizi educativi a studenti mentalmente, fisicamente o emotivamente svantaggiati ed ad al-

tri gruppi di alunni con bisogni educativi speciali. Tali programmi e meccanismi variano in termini di definizioni, programmi offerti, livello di integrazione dell'istruzione speciale nel sistema educativo ordinario, classificazione degli studenti con bisogni educativi speciali e tipo di sostegno fornito a tali studenti. Nell'ambito dell'indagine TALIS 2013, gli studenti con bisogni educativi speciali sono definiti come 'coloro per cui è stato formalmente identificato un bisogno educativo speciale, in quanto mentalmente, fisicamente o emotivamente svantaggiati. [Spesso vengono fornite ulteriori risorse pubbliche o private (umane, materiali o finanziarie) a sostegno del loro apprendimento.]'

Età minima di pensionamento con diritto alla pensione piena: permette agli insegnanti di andare in pensione prima di raggiungere l'età ufficiale di pensionamento. Il diritto alla pensione piena è soggetto al completamento del numero di anni di servizio richiesti.

Età ufficiale di pensionamento: indica il limite di età in cui gli insegnanti smettono di lavorare. In alcuni paesi e in circostanze particolari, è possibile continuare a lavorare oltre tale limite d'età.

Formazione professionale: fornisce ai futuri insegnanti le competenze teoriche e pratiche necessarie all'esercizio della professione. Non include la conoscenza accademica della materia (o delle materie) da insegnare. Oltre ai corsi di psicologia, pedagogia e metodologie di insegnamento, la formazione professionale include anche tirocini pratici a scuola.

Istituti di istruzione privati: un istituto viene considerato privato se il controllo ultimo spetta ad un'organizzazione non governativa (ad es. una chiesa, un sindacato o un'azienda), o se il suo consiglio d'amministrazione è principalmente composto da membri non reclutati da un ente pubblico. Gli istituti d'istruzione privati possono essere classificati come "sovvenzionati dal governo" e "indipendenti". Tali termini si riferiscono al livello di dipendenza di un istituto privato dai finanziamenti di fonte pubblica; non vi è alcun riferimento al livello di regolamentazione pubblica o di commistione dell'autorità pubblica nella gestione dell'istituto.

Istituti di istruzione pubblici: un istituto viene considerato pubblico se il controllo ultimo spetta a (1) un'agenzia o un'autorità educativa pubblica o a (2) un organo direttivo (consiglio, comitato ecc.) la cui maggioranza dei suoi membri sia nominata da un'autorità pubblica o eletta a suffragio pubblico.

Istituti privati indipendenti: un istituto, il cui finanziamento di base deriva da agenzie governative, in misura inferiore al 50%. Per 'finanziamento di base' si intendono i finanziamenti a sostegno dei servizi d'istruzione fondamentali degli istituti. Non sono inclusi i finanziamenti

destinati in modo specifico a progetti di ricerca, pagamenti di servizi acquistati o contrattati da organizzazioni private, o importi o sovvenzioni ricevuti per servizi accessori, quali pasti e alloggi. Il termine 'indipendente' si riferisce esclusivamente al livello di dipendenza di un istituto privato dai finanziamenti di fonte pubblica; non vi è alcun riferimento al livello di regolamentazione pubblica o di commistione dell'autorità pubblica nella gestione dell'istituto.

Istituti privati sovvenzionati dal governo: un istituto, il cui finanziamento di base deriva, per più del 50%, da agenzie governative. Per 'finanziamento di base' si intendono i finanziamenti a sostegno dei servizi d'istruzione fondamentali degli istituti di istruzione. Non sono inclusi finanziamenti destinati in modo specifico a progetti di ricerca, pagamenti di servizi acquistati o contrattati da organizzazioni private, o importi o sovvenzioni ricevuti per servizi accessori, quali pasti e alloggi. L'espressione "sovvenzionati dal governo" si riferisce esclusivamente al livello di dipendenza di un istituto privato dai finanziamenti di fonte pubblica; non vi è alcun riferimento al livello di regolamentazione pubblica o di commistione dell'autorità pubblica nella gestione dell'istituto.

Istruzione/formazione generale: nel modello simultaneo, il riferimento è ai corsi di formazione generale e alla padronanza delle materie che i tirocinanti insegneranno, una volta qualificati. L'obiettivo di tali corsi è dunque fornire agli studenti una conoscenza approfondita di una o più materie ed una vasta cultura generale. Nel caso del modello consecutivo, per istruzione generale si intende il diploma ottenuto in una data materia.

Mentoring/tutoraggio: indica il sostegno professionale fornito agli insegnanti da colleghi con maggior esperienza. Il mentoring/tutoraggio può essere parte della fase di avvio alla professione degli insegnanti neo assunti ma può essere disponibile a chiunque ne abbia bisogno.

Mobilità transnazionale: mobilità fisica, a fini professionali, in un paese diverso da quello di residenza (o nel corso della formazione iniziale degli insegnanti o in qualità di insegnante). La mobilità privata – come viaggi all'estero durante le ferie per motivi non professionali – non viene considerata. Inoltre, l'indagine TALIS 2013 restringe la definizione a soggiorni all'estero di una settimana o più presso un istituto scolastico o una scuola e non prende in considerazione viaggi all'estero per partecipare a conferenze o seminari.

Modello consecutivo: la formazione professionale teorica e pratica è successiva alla formazione teorica generale. Tale modello prevede che gli studenti che hanno completato una formazione superiore in un settore particolare seguano una formazione professionale in una fase separata.

Modello simultaneo: la formazione professionale teorica e pratica viene fornita contemporaneamente alla formazione teorica generale. Un diploma di fine studi secondari superiori è la qualifica richiesta per poter iniziare una formazione come prevista dal presente modello e, in alcuni casi, potrebbe essere richiesto un certificato di idoneità all'istruzione terziaria. Potrebbero essere previste anche ulteriori procedure di selezione.

Monitoraggio del mercato del lavoro: esamina le principali tendenze nel mercato del lavoro, ma non è in correlazione con i piani ufficiali del governo. Sebbene possa fornire ai decisori politici una panoramica dei cambiamenti nella domanda e offerta di insegnanti, non può essere considerato come una politica di pianificazione ufficiale.

Numero di ore di insegnamento: si riferisce al tempo trascorso dagli insegnanti con gruppi di alunni, come specificato nei contratti. In alcuni paesi, è l'unico orario lavorativo specificato nel contratto. Può essere definito su base settimanale o annuale.

Numero di ore di presenza/disponibilità a scuola: si riferisce alle ore disponibili (come specificato nei contratti) per adempiere ai propri doveri a scuola o in un altro luogo specificato dal capo di istituto. In alcuni casi, si riferisce ad un particolare monte ore aggiuntivo rispetto al numero delle ore d'insegnamento specificate; in altri, ad un monte ore totale di presenza/disponibilità che include anche l'attività di insegnamento. Può essere definito su base settimanale o annuale.

Numero minimo di anni di servizio: indica il numero minimo di anni che gli insegnanti devono lavorare per aver diritto ad una pensione integrale, oltre ad aver raggiunto l'età minima di pensionamento.

Ore di insegnamento: numero di ore dedicate all'insegnamento a un gruppo o una classe di alunni.

Ore di lavoro totali: corrisponde al numero di ore di insegnamento o al numero di ore di presenza/disponibilità a scuola, e al tempo di lavoro dedicato ad attività di preparazione delle lezioni e correzione dei compiti (come specificato nei contratti), attività che possono essere svolte anche al di fuori dell'istituto. Il numero di ore potrebbe essere destinato specificamente a diverse attività o definito globalmente. Può essere definito su base settimanale o annuale.

Ore di presenza/disponibilità: ore durante cui l'insegnante deve essere disponibile a scuola, incluse le ore dedicate all'insegnamento e ad attività non legate all'insegnamento come preparare le lezioni, fornire consulenza agli studenti, correggere i compiti, ricevere i genitori o fare riunioni con i colleghi, o ad attività che si svolgono al di fuori della scuola, come la

partecipazione a corsi di formazione o a conferenze.

Pianificazione dei bisogni di personale docente: si basa sull'osservazione delle tendenze e sull'identificazione degli scenari più probabili relativamente all'evoluzione della "domanda e offerta" di insegnanti. I dati esaminati includono le proiezioni demografiche come tasso di natalità e migrazione, le variazioni nel numero di insegnanti tirocinanti e nella professione docente (numero di pensionamenti, trasferimenti ad incarichi non legati all'insegnamento, ecc.). La pianificazione dei bisogni di personale docente può avvenire a lungo, medio e/o breve termine. Tale politica di pianificazione è elaborata sia a livello nazionale che regionale (o ad entrambi i livelli) a seconda della relativa centralizzazione/decentralizzazione del sistema educativo in questione.

Raccomandazioni/normativa a livello centrale: varie tipologie di documenti ufficiali contenenti linee guida, obblighi e/o raccomandazioni destinati ad autorità pubbliche locali, istituti d'istruzione ed individui. Per normativa si intendono leggi, regolamenti o altri decreti emanati da un'autorità pubblica al fine di regolare un comportamento. Per raccomandazioni si intendono documenti ufficiali che suggeriscono l'utilizzo di specifici strumenti, metodi e/o strategie per l'insegnamento e l'apprendimento. La loro applicazione non è obbligatoria.

Status contrattuale: un insegnante con uno status contrattuale è impiegato a livello locale o a livello d'istituto scolastico su base contrattuale, conformemente alla normativa generale sul lavoro, con o senza accordi centrali circa stipendi e condizioni di lavoro.

Stipendio di base annuo lordo da contratto: importo pagato annualmente dal datore di lavoro, inclusi gli aumenti generali nel livello salariale, tredicesima mensilità e ferie (laddove previsto), esclusi i contributi previdenziali e pensionistici. Lo stipendio non comprende altre indennità salariali né altri vantaggi finanziari (legati, ad esempio, ad ulteriori qualifiche, merito, straordinari, responsabilità aggiuntive, ubicazione geografica, obbligo di insegnare a classi in condizioni difficili o a costi di alloggio, salute o viaggio).

Stipendio massimo: retribuzione di base annua lorda da contratto ricevuta dagli insegnanti in fase di pre-pensionamento o dopo un certo numero di anni di servizio. Lo stipendio massimo include esclusivamente gli aumenti legati alla durata del servizio e/o all'età (si veda anche "Stipendio di base annuo lordo da contratto").

Stipendio minimo: retribuzione di base annua lorda da contratto che gli insegnanti ricevono all'inizio della loro carriera (si veda anche "stipendio di base annuo lordo da contratto").

Sviluppo professionale continuo: attività di sviluppo professionale, formali e non formali, che possono includere, ad esempio, una formazione pedagogica o incentrata su una determinata materia. In alcuni casi, tali attività possono concludersi con il conseguimento di ulteriori qualifiche.

Tirocinio pratico a scuola: si tratta di un tirocinio (retribuito o meno) effettuato in un ambiente lavorativo reale, la cui durata non supera generalmente alcune settimane. È supervisionato da un insegnante ed è oggetto di valutazioni periodiche da parte degli insegnanti dell'istituto di formazione. Questi tirocini fanno parte integrante della formazione professionale.

Valutazione degli insegnanti a titolo individuale: la valutazione degli insegnanti a titolo individuale implica l'elaborazione di un giudizio sul loro lavoro al fine di guidarli ed aiutarli a migliorare a livello individuale. L'insegnante soggetto a valutazione riceve un feedback personale orale o scritto. Ciò può aver luogo nel corso della valutazione di sistema degli istituti scolastici (in tal caso si tratta generalmente di un feedback orale) o in maniera indipendente (in tal caso si ha spesso una valutazione formale dell'insegnante).

Il presente rapporto contiene dati statistici estratti dalla banca dati TALIS 2013. Tutti i dati statistici TALIS presentati come grafici o discussi nel testo sono disponibili nell'Appendice in formato elettronico, insieme agli errori standard e alle note esplicative, alla pagina: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies.

L'Appendice fornisce anche i codici di riferimento delle domande per il calcolo di ogni statistica. Per consultare il testo dei quesiti, si faccia riferimento ai questionari TALIS 2013, disponibili online alla pagina: <http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf>.

Indagine internazionale TALIS 2013

TALIS 2013 (Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento) ha come target gli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) e i loro capi di istituto. La prima edizione di questa indagine uscì nel 2008. All'indagine TALIS 2013 hanno partecipato 34 paesi in totale, 22 dei quali europei. Sono stati elaborati questionari distinti per insegnanti e capi di istituto. Nei paesi partecipanti scuole e insegnanti sono stati selezionati in modo casuale per partecipare all'indagine. Per ogni paese, è stato selezionato un campione di minimo 200 scuole e 20 insegnanti. L'indagine TALIS 2013 si è concentrata sui seguenti aspetti chiave dell'ambiente educativo, che influenzano la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle scuole:

- leadership nella scuola;
- formazione degli insegnanti, compreso lo sviluppo professionale;
- valutazione degli insegnanti e feedback agli stessi;
- convinzioni, comportamenti e pratiche didattiche degli insegnanti;

- percezione degli insegnanti in relazione alla loro efficacia, soddisfazione professionale e clima a scuola e in classe;
- mobilità degli insegnanti.

I dati raccolti nell'ambito di TALIS 2013 si basano su dichiarazioni personali e rappresentano dunque informazioni soggettive e non una prassi riscontrata. Inoltre, le relazioni tra i vari elementi coperti dall'analisi statistica non implicano alcuna relazione di casualità tra loro. Inoltre, trattandosi di un'indagine internazionale, fattori linguistici e culturali possono influenzare il comportamento degli intervistati. Ulteriori informazioni sull'interpretazione dei risultati di TALIS 2013 sono disponibili nel rapporto dell'OCSE (OCSE 2014, p. 29).

La banca dati TALIS 2013 è disponibile al seguente indirizzo: http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Metodologia

Scuole pubbliche e private

I dati di TALIS 2013 includono sia istituti scolastici pubblici che privati (sovvenzionati dal governo e indipendenti - cfr. il glossario). È stata considerata la scelta di limitare l'analisi agli istituti pubblici per una migliore comparabilità con i dati Eurydice. Tuttavia, la mancanza di informazioni circa la variabile del tipo di scuola è superiore al 5% degli insegnanti per otto dei 22 paesi/regioni europei partecipanti. La percentuale di dati mancanti è addirittura superiore al 15% per la Danimarca (17,2%), Islanda (19,2%) e Norvegia (23,1%).

Sia eliminare che includere le risposte degli insegnanti con dati mancanti circa il tipo di scuola, trascurando volutamente i dati provenienti dell'uno o l'altro gruppo di scuole, avrebbe indebolito la rappresentatività del campione. Inoltre, considerato il peso globale, tra gli istituti privati, degli istituti sovvenzionati dal governo, si è giunti alla decisione di mantenere tutte le voci contenute nella banca dati TALIS 2013. È possibile che la percentuale degli insegnanti che lavorano nel settore privato sia più importante in alcuni paesi e per specifici gruppi d'età (cfr. tabelle 1.5 e 1.6 nell'Appendice). Qualora tale fattore abbia avuto un impatto sull'analisi statistica, ciò viene sottolineato.

Ponderazione

Nella maggioranza dei paesi, il modello di campionamento TALIS 2013 è un campione stra-

tificato a 2 livelli, in cui vengono selezionate in primo luogo le scuole, quindi, all'interno delle scuole partecipanti selezionate, vengono selezionati gli insegnanti. Dunque, scuole ed insegnanti hanno probabilità più o meno variabili di essere scelti.

Per compensare queste probabilità di selezione variabili, i dati devono essere ponderati in modo da ottenere stime imparziali dei parametri di popolazione. Nella banca dati TALIS 2013, la somma delle ponderazioni degli insegnanti che hanno risposto al questionario rappresenta dunque una stima imparziale della dimensione della popolazione target, ossia il numero di insegnanti di un paese che insegnano nell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2).

I dati degli Stati membri dell'Unione europea vengono uniti al fine di poter stimare gli indicatori dell'Unione per tutti gli Stati membri, senza distinzione. Le ponderazioni non subiscono nessuna trasformazione in modo tale che il contributo di ogni paese alla stima dell'indicatore statistico, a livello europeo, sia proporzionale alla dimensione del paese stesso, ossia il numero di insegnanti del livello ISCED 2. I valori degli indicatori a livello europeo sono dunque largamente influenzati dai paesi più popolati come Germania, Spagna, Francia, Italia e Regno Unito (Inghilterra).

Errori standard

L'indagine TALIS 2013, come ogni altra indagine su vasta scala nell'ambito dell'istruzione (OCSE/PISA; IEA/PIRLS; IEA/TIMSS, ecc.), considera esclusivamente un campione rappresentativo della popolazione target. In linea generale, esiste un numero infinito di possibili campioni per tutta la popolazione data. Dunque le stime per un parametro di una popolazione (una media, una percentuale, una correlazione, ecc.) possono variare da un campione all'altro. L'errore standard associato a qualsiasi stima di un parametro di popolazione quantifica questa incertezza del campionamento. Sulla base della stima di questo parametro e del suo errore standard, è possibile identificare l'intervallo di confidenza che riflette quanto il valore calcolato possa variare dal campione. Di conseguenza, supponiamo una media stimata di 50 con un errore standard di 5. L'intervallo di confidenza, con un errore standard del 5%, è uguale a $[50 - (1,96 \times 5); 50 + (1,96 \times 5)]$, ossia circa [40; 60]. Dunque, possiamo affermare che abbiamo solo 5 probabilità su 100 di sbagliare, se identifichiamo la media della popolazione in questo intervallo.

Tutti gli errori standard registrati nel presente rapporto sono stati calcolati utilizzando me-

todi di ricampionamento e seguendo la metodologia dei vari documenti tecnici dell'indagine TALIS.

Gli errori standard delle tabelle statistiche sono elencati nell'Appendice disponibile in formato elettronico.

Coefficiente di correlazione

Il coefficiente di correlazione può essere utilizzato per studiare la relazione tra due variabili continue. Tale indice, che varia da -1 a +1, misura l'intensità della relazione tra le due variabili. Un coefficiente positivo indica che se un fenomeno aumenta, anche l'altro aumenta. Per esempio, esiste una correlazione positiva tra l'altezza ed il peso di una persona, in quanto le persone alte – in media – pesano di più di quelle basse. Una correlazione prossima allo 0 indica assenza di dipendenza. Infine, se un fenomeno diminuisce, mentre un altro aumenta, la correlazione è negativa; per esempio con l'invecchiamento, l'aspettativa di vita diminuisce.

Se il coefficiente di correlazione tende verso 1 come valore assoluto, la relazione tra le due variabili si intensifica.

In questo rapporto, vengono presentati alcuni coefficienti di correlazione calcolati a livello nazionale. Visto il numero piuttosto basso di osservazioni (ossia il numero di paesi), un outlier può influenzare fortemente il valore del coefficiente di correlazione. Per evitare questo problema, solo i coefficienti di correlazione di ranghi (definiti anche coefficienti di Spearman) sono stati calcolati a livello nazionale. Il calcolo delle interferenze statistiche non ha senso, in quanto i paesi membri dell'Unione europea non possono essere considerati un campione casuale di nazioni. Tuttavia, onde evitare di sovrainterpretare i risultati, in questo rapporto vengono presentati solo i coefficienti di correlazione significativi uguali a 0,05 o 0,10.

Regressione logistica

In questo rapporto, sono state calcolate le regressioni logistiche al fine di determinare la relazione tra una variabile che deve essere spiegata e che può avere solo due valori (0 o 1), e una o più variabili capaci di influenzarla. Dunque, per il capitolo dedicato alla mobilità, molte variabili sono state incrociate, una per una, con il fatto che l'insegnante avesse (valore 1) o non avesse (valore 0) viaggiato all'estero per fini professionali.

Possiamo ipotizzare la seguente distribuzione degli insegnanti in funzione del genere e della mobilità:

Distribuzione in funzione del genere e della mobilità, per 100 insegnanti

%	Mobili	Non Mobili
Insegnanti maschi	30	10
Insegnanti femmine	30	30

Per gli uomini, la probabilità di aver viaggiato all'estero per fini professionali è uguale

$$^a p_H = \frac{30}{30 + 10} = 0,75 . \text{ Per le donne, tale probabilità è uguale}$$

$$^a p_F = \frac{30}{30 + 30} = 0,5 .$$

La regressione logistica calcola quello che viene generalmente definito come il rapporto di probabilità (*odds ratio* – *OR*, in inglese) che è uguale a:

$$OR = \frac{\left(\frac{p_H}{1 - p_H} \right)}{\left(\frac{p_F}{1 - p_F} \right)} = \frac{\left(\frac{0,75}{1 - 0,75} \right)}{\left(\frac{0,50}{1 - 0,50} \right)} = \frac{\left(\frac{0,75}{0,25} \right)}{\left(\frac{0,50}{0,50} \right)} = \frac{3}{1} = 3$$

Rispetto alle donne, gli uomini hanno il triplo delle possibilità di viaggiare all'estero per motivi professionali. La regressione logistica permette di calcolare tale indice sotto il controllo di altre variabili. Immaginiamo che gli uomini siano in media più anziani delle donne e che le persone più anziane siano più "mobili". La regressione logistica permette di calcolare la relazione tra il genere e la mobilità, tenendo in considerazione l'età. In altri termini, ciò che sarebbe il valore dell'indice OR se donne e uomini avessero, in media, la stessa età.

Nelle tabelle che mostrano i risultati delle regressioni logistiche, compaiono solo gli indici OR statisticamente diversi da 0, con un errore di tipo 1 di 0,05.

L'indice Alfa di Cronbach per la coerenza interna

Spesso nel rapporto sono state sintetizzate diverse variabili, sotto forma di una media o di una somma. L'alfa di Cronbach è calcolata al fine di assicurarsi che certe informazioni non siano raggruppate laddove non dovrebbero. Tale indice, che varia da 0 ad 1, valuta la coerenza interna della misurazione, ossia il suo carattere unidimensionale. Più la misurazione è unidimensionale, più l'indice tende ad 1.

Per ogni indice creato in tal modo, abbiamo verificato, sia a livello nazionale che europeo, se il valore dell'indice rispondesse a criteri scientifici, cioè nel contesto di dati non cognitivi, se il suo valore fosse superiore a 0,60.

Nessun indice con valore inferiore a 0,60 è stato considerato.

Ai fini del presente rapporto sono stati ricavati cinque indici. La seguente tabella mostra le voci che compongono tali indici, come anche il valore alfa di Cronbach, calcolato a livello europeo. Per la domanda inerente alla soddisfazione professionale, sono state invertite 3 voci, ovvero C, D, e F. Nella tabella qui sotto, per indicare che sono state invertite, tali voci sono seguiti da (I).

Composizione degli indici e valore dell'alfa di Cronbach

Nome	Domande	α
Soddisfazione professionale ³⁰	Domanda TT2G46, voci A, B, C(I), D(I), E, F(I), G, I, J	0,85
Approccio collaborativo all'insegnamento	Domanda TT2G33, voci da A ad H	0,71
Approccio costruttivista all'insegnamento	Domanda TT2G32, voci da A ad H	0,69
Bisogno globale dello sviluppo professionale continuo	Domanda TT2G26, voci da A ad H	0,90
Partecipazione allo sviluppo professionale continuo nel corso degli ultimi 12 mesi	Domanda TT2G21, voci da A ad I	0,61

30 Donaldson, G., 2011. Teaching Scotland's Future – Report of a review of teacher education in Scotland. [pdf] Disponibile alla pagina: <http://www.gov.scot/Publications/2011/01/13092132/0> [Ultimo accesso 30 aprile 2015].

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Commissione europea, 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. I. Final report.

Commissione europea, 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. II. Final report.

Commissione europea/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012. Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa. Edizione 2012. [Online] Disponibile al seguente indirizzo: <http://bookshop.europa.eu/en/key-data-on-teaching-languages-at-school-in-europe-pbECXA12001/> [Consultato il 10 agosto 2016].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2014a. Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: Strategie, politiche e misure. [Online] Disponibile al seguente indirizzo: <http://bookshop.europa.eu/en/tackling-early-leaving-from-education-and-training-in-europe-pbEC0414859/> [Consultato il 10 agosto 2016].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2014b. Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe, 2013/14. [Online] Disponibile al seguente indirizzo: <http://bookshop.europa.eu/en/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-in-europe-2013-14-pbECAM15001/> [Consultato il 10 agosto 2016].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015. Assicurare la qualità dell'istruzione: politiche e approcci alla valutazione delle scuole in Europa. [Online] Disponibile al seguente indirizzo: <http://bookshop.europa.eu/en/assuring-quality-in-education-pbEC0414939/> [Consultato il 10 agosto 2016].

OCSE, 2014. TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. Parigi: OCSE.

Parlamento europeo, 2008. Mobility of School Teachers in the European Union. Study. [pdf] Disponibile al seguente indirizzo: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET\(2008\)408964_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET(2008)408964_EN.pdf) [Consultato il 10 agosto 2016].

RINGRAZIAMENTI

AGENZIA ESECUTIVA PER L'ISTRUZIONE, GLI AUDIOVISIVI E LA CULTURA

EDUCATION AND YOUTH POLICY ANALYSIS

Avenue du Bourget 1 (BOU2)

B-1049 Bruxelles

(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Direzione scientifica

Arlette Delhaxhe

Autori

Peter Birch (coordinamento), Marie-Pascale Balcon,

Olga Borodankova, Olga Ducout,

Shuveta Sekhri

Esperto esterno

Christian Monseur

Impaginazione e grafica

Patrice Brel

Coordinamento della produzione

Gisèle De Lel

Unità Nazionali Eurydice

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. Internationale multilaterale Angelegenheiten
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

BELGIO

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contributo dell'Unità: Eline De Ridder (coordinamento); esperti del dipartimento fiammingo per l'istruzione e la formazione: Liesbeth Hens, Marc Leunis, Elke Peeters e Isabelle Erauw

Eurydice-Informationsstelle
der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contributo dell'Unità: Thomas Ortmann e
Stéphanie Nix

BOSNIA ERZEGOVINA

Ministry of Civil Affairs
Department for Education B&H
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contributo dell'Unità: Milijana Lale

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contributo dell'Unità: Svetomira
Apostolova – Kaloyanova (esperto)

CROAZIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contributo dell'Unità: Duje Bonacci

CIPRO

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contributo dell'Unità: Christiana Haperi;
Esperto: Yiannis Ioannou (Dipartimento
dell'istruzione secondaria generale,
Ministero dell'Istruzione e della Cultura)

DANIMARCA

Eurydice Unit
The Agency for Higher Education
Bredgade 43
1260 København K
Contributo dell'Unità: Agenzia
danese per l'istruzione superiore e
Ministero danese dell'Istruzione

ESTONIA

Eurydice Unit
Analysis Department
Ministry of Education and Research
Munga 18
50088 Tartu
Contributo dell'Unità: Kersti
Kaldma (coordinamento);
Esperto: Vilja Saluveer (Dipartimento per
la formazione degli insegnanti, Ministero
dell'istruzione e della ricerca)

EX REPUBBLICA JUGOSLAVA DI MACEDONIA

National Agency for European Educational
Programmes and Mobility
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

FINLANDIA

Eurydice Unit
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contributo dell'Unità: Kristiina Volmari,
Hanna Laakso e Timo Kumpulainen

FRANCIA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de
l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la
prospective et de la performance
Mission aux relations européennes
et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contributo dell'Unità: esperti: Maria Camila
Porras Rivera (economista); Céline HEIN
(analista di ricerca, Ministero dell'istruzione
nazionale, istruzione superiore e ricerca)

GERMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU Bureau of the German Ministry for
Education and Research, PT-DLR
Rosa-Luxemburg-Str.2
10178 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im
Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contributo dell'Unità: Thomas
Eckhardt e Brigitte Lohmar

GRECIA

Eurydice Unit
Directorate of European and International Affairs
Ministry of Culture, Education and Religious Affairs
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contributo dell'Unità: Magda Trantallidi,
Nicole Apostolopoulou

IRLANDA

Eurydice Unit Department of Education
and Skills International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contributo dell'Unità: Kate Shortall (Sezione
Formazione Insegnanti, Dipartimento
formazione & Competenza)

ISLANDA

Eurydice Unit
Education Testing Institute
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione,
Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contributo dell'Unità: Simona Baggiani;
Esperto: Francesca Brotto (Dirigente
tecnico, Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca)

LETTONIA

Eurydice Unit
State Education Development Agency
Valņu street 3
1050 Riga
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva;
esperto: Aleksandrs Vorobjovs – Insegnante
e Iespējāmā misija – Sezione lettone del
Teach for All – Membro del comitato

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contributo dell'Unità: Centro
nazionale informativo Eurydice

LITUANIA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contributo dell'Unità: Audronė
Albina Razmantienė (esperto)

LUSSEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
58, boulevard Grande-Duchesse Charlotte
1330 Luxembourg
Contributo dell'Unità: Kathleen Lapie;
Erik Goerens (MENJE Lussemburgo)

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Ministry for Education and Employment
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contributo dell'Unità: Karen Grixti
e Lawrence Azzopardi

MONTENEGRO

Eurydice Unit
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contributo dell'Unità: Mijajlo Djurić, Dušanka
Popović, Tamara Tovjanin e Biljana Mišović

PAESI BASSI

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

NORVEGIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

POLONIA

Eurydice Unit
Foundation for the Develop-
ment of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contributo dell'Unità: Beata Maluchnik; Esperto
nazionale: Anna Smoczyńska in consultazione
con il Ministero per l'Istruzione nazionale

PORTOGALLO

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da
Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contributo dell'Unità: Isabel Almeida;
esterni all'Unità: Aida Castilho

REGNO UNITO

Eurydice Unit for England, Wales
and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational
Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contributo dell'Unità: Claire
Sargent e Hilary Grayson

Eurydice Unit Scotland
c/o Learning Analysis
Education Analytical Services
Scottish Government
Area 2D South, Mail point 28
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contributo dell'Unità: Catriona Rooke,
Governo Scozzese; Esperti: John Gunstone,
Ann Hunter, Fiona MacDonald e Helen Reid,
People and Leadership Unit, Governo scozzese;
Nicholas Morgan, Istruzione Scozia

REPUBBLICA CECA

Eurydice Unit
Centre for International Cooperation in Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva;
Esperto: Pavel Šimáček

ROMANIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in
the Field of Education and Vocational Training
Universitatea Politehnică București Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Contributo dell'Unità: Veronica – Gabriela
Chirea; in collaborazione con gli esperti:
Eugenia Popescu, Ministero dell'istruzione e
della ricerca scientifica (esperto, Dipartimento
per la Formazione continua degli insegnanti),
Nicoleta Lițoiu, Università Politecnica di Bucarest
(Ph.D. Professore Associato, Dipartimento per la
Formazione degli insegnanti e Direttore, Centro
di orientamento e la consulenza professionale),
Gheorghe Bunescu, Università Valahia di Târgoviște
(Professore PhD), Cătălina Ulrich (Professore PhD),
Oana Moșoiu (Docente Ph.D.), Mihaela Stîngu
(Assistente alla cattedra Ph.D.), Università di
Bucarest, Facoltà di Psicologia e servizi educativi

SERBIA

Eurydice Unit Serbia
Foundation Tempus
Resavska 29
11000 Belgrade
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva;
Esperto: Desanka Radunovic (Consiglio nazionale
per l'istruzione della Repubblica serba)

SLOVACCHIA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for In-
ternational Cooperation
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

SLOVENIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Education Development Office
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contributo dell'Unità: Barbara Kresal Sterniša;
Esperto: Andreja Schmuck (Ministero
per l'istruzione, scienza e sport)

SPAGNA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e
Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contributo dell'Unità: Inmaculada
Egido Gálvez, Flora Gil Traver

SVEZIA

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/The
Swedish Council for Higher Education
Universitets- och högskolerådet
Box 45093
104 30 Stockholm
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

TURCHIA

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contributo dell'Unità: Osman
Yıldırım Uğur, Dilek Güleçyüz

UNGHERIA

Eurydice National Unit
Hungarian Institute for Educational
Research and Development
Szobránc utca 6-8
1143 Budapest
Contributo dell'Unità: Csilla Stéger (esperto)

Il presente volume in formato pdf è disponibile sul sito dell'unità italiana di Eurydice:

eurydice.indire.it

La versione cartacea può essere richiesta, a titolo gratuito, all'Unità italiana di Eurydice, inviando una richiesta scritta all'indirizzo di posta elettronica eurydice@indire.it, oppure tramite il modulo online presente sul sito della stessa unità.

Finito di stampare nel mese di dicembre 2016
da Stampa Sud s.r.l.

33



Erasmus+

AGENZIA
NAZIONALE
INDIRE



MIUR

**IND
IRE**

ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA