

PROGRAMMA EDUCATION
FGA WORKING PAPER

N. **24** (2/2010)

**TALIS. I docenti italiani tra bisogni
di crescita professionale e resistenze**

Gemma De Sanctis

**Direzione generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi informativi del MIUR e
National Project Manager per l'Italia di OCSE-TALIS**


*Fondazione
Giovanni Agnelli*

© Fondazione Giovanni Agnelli, 2010

Le opinioni espresse in questo testo sono responsabilità dell'autore e non necessariamente riflettono quelle della Fondazione Giovanni Agnelli.

The opinions expressed in this paper are the sole responsibility of the author and do not necessarily reflect those of the Fondazione Giovanni Agnelli.

www.fondazione-agnelli.it

segreteria@fga.it

Introduzione

1. C'è indubbiamente una notevole distanza tra il docente e il discente se consideriamo il loro rapporto alla luce dei cambiamenti epocali che l'introduzione delle nuove tecnologie ha determinato. Per la prima volta il docente "tradizionale" si trova a doversi aggiornare sul linguaggio e sulle forme di comunicazione dei discenti. Una precisa denominazione è oggi assegnata ad entrambe le figure. Il docente è chiamato "*digital immigrant*", ovvero tenuto ad aggiornarsi sui mezzi di comunicazione, d'informazione, di scambio d'esperienze che i suoi allievi usano fin dalla più tenera età. Questi ultimi sono, infatti, denominati "*digital natives*"¹. Il loro approccio alla conoscenza è regolato da norme che sembrano volte a far saltare il sistema tradizionale di trasmissione dei saperi.

Un'evidente caratteristica di quest'approccio sta nel rapporto col tempo. Per la *net generation* il flusso d'informazioni è un continuum così come il flusso dell'innovazione. Il nativo digitale considera la velocità e la personalizzazione della sua ricerca una condizione essenziale². E' uno scenario al quale gli insegnanti si adeguano con difficoltà, in primo luogo perché mette in discussione un sistema di trasmissione di nozioni e valori solidificato e funzionante da secoli, parcellizzato in anni scolastici, materie, voti³ e in secondo luogo per l'handicap costituito dalla burocrazia che assorbe tempo ed energie al bisogno, pur sentito, d'innovazione⁴. In Italia, peraltro, la situazione è aggravata dalle persistenti diversità economiche e sociali del paese, che la scuola subisce, come del resto altri comparti istituzionali.

Gli insegnanti restano comunque un elemento fondamentale per qualsiasi evoluzione ed è da loro che bisogna partire. Torna in questo senso utile l'indagine T.A.L.I.S. (Teaching and Learning International Survey), ultima ricerca dell'O.C.S.E. in campo educativo, che permette di focalizzare i problemi e difficoltà che gli insegnanti dichiarano d'affrontare e l'approccio agli stessi⁵.

Benché TALIS non sia specificatamente indirizzata alle nuove tecnologie, i dati raccolti con l'indagine forniscono un quadro informativo su una pluralità d'aspetti dell'insegnamento-apprendimento: condizioni di contesto in cui si svolge l'attività, crescita professionale necessaria agli insegnanti per conseguire pratiche efficaci, sviluppo di sistemi di valutazione e valorizzazione dell'insegnamento ed, infine, stili di direzione della scuola. Tutti fattori essenziali per un'organica introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (T.I.C.) nei processi di apprendimento.

¹ Tracy Gray "Periscopio: Insegnamento e apprendimento nel 2020" intervento al Seminario "Un giorno di scuola nel 2020" Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo" slide n. 54; Torino, 27 marzo 2009

² Tracy Gray "Periscopio: Insegnamento e apprendimento nel 2020" intervento al Seminario "Un giorno di scuola nel 2020" Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo" slide n. 60; Torino, 27 marzo 2009

³ Tracy Gray "Periscopio: Insegnamento e apprendimento nel 2020" intervento al Seminario "Un giorno di scuola nel 2020" Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo" slide n. 50; Torino, 27 marzo 2009

⁴ Giovanni Biondi, Elena Mosa, Silvia Panzavolta, Autonomia e innovazione: scenari possibili tra teoria e pratica, Fondazione Giovanni Agnelli, Working Paper n. 16 (2/2009).

⁵ *Talis2008 (Teaching and Learning International Survey)* è la prima indagine internazionale sulle condizioni d'insegnamento e apprendimento condotta presso gli insegnanti e i dirigenti scolastici di scuole secondaria di I grado pubbliche e private. L'indagine, promossa dall'OCSE analizza la situazione degli insegnanti in rapporto ai principali aspetti della loro attività: sviluppo professionale, valutazione e feedback, consapevolezza della propria efficacia nell'insegnamento, i principi e le pratiche della didattica, tutti fattori che influenzano in modo decisivo l'ambiente di apprendimento e, con esso, i risultati conseguiti dagli studenti. I primi risultati dell'indagine sono stati pubblicati dall'OCSE nel volume dal titolo *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. La pubblicazione in formato PDF e altra documentazione dell'indagine è reperibile presso il sito dell'OCSE <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>

Box 1. CAMPIONE NAZIONALE DI TALIS

Il campione dell'indagine TALIS è un campione probabilistico, a due stadi, stratificato nel primo stadio.

La base di campionamento è costituita dall'universo delle scuole secondarie di I grado con l'esclusione d'alcuni tipi di scuola: (a) le scuole molto piccole (meno di 3 insegnanti); b) in zone disagiate (remote); c) speciali (es. scuole per ciechi).

Dall'universo nazionale sono state anche escluse le scuole private non paritarie.

Le scuole secondarie di I grado hanno costituito le unità di campionamento di primo stadio, gli insegnanti in servizio presso le stesse⁶, le unità di campionamento di secondo stadio. Gli strati sono rappresentati dalle tre grandi aree geografiche dell'Italia del Nord, del Centro e del Sud.

Le scuole selezionate per il campione sono state 300. Infatti, seguendo le indicazioni di Statistics Canada, la dimensione del campione italiano è di 100 unità superiore rispetto alle dimensioni minime stabilite per tutti i paesi dall'Istituto canadese nel piano di campionamento originale, al fine di ottenere stime campionarie statisticamente significative per le suddette tre grandi aree geografiche. Oltre alla stratificazione esplicita per area geografica è stato scelto di effettuare anche una stratificazione implicita utilizzando la variabile "Percentuale di studenti licenziati con sufficiente".

Complessivamente, il campione nazionale dell'indagine principale è risultato composto dai 300 dirigenti scolastici delle scuole selezionate e da 5.823 docenti uniformemente distribuiti nelle tre grandi aree geografiche del Nord, Centro e Sud (Tavola 1).

Tavola 1 – Docenti e Dirigenti selezionati per il campione

Ripartizione geografica	N. docenti campionati				N. dirigenti campionati	
	campione teorico (20 unità *scuola)	campione effettivo	di cui: Non rispondenti o esclusi		Totale	di cui Non rispondenti (%)
			N.	(%)		
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
Nord	2.000	1.942	145	7,5%	100	2%
Centro	2.000	1.927	185	9,60%	100	8%
Sud e Isole	2.000	1.954	230	11,8%	100	1%
Totale	6.000	5.823	560	9,6%	300	4%

La partecipazione delle scuole e dei docenti all'indagine può essere valutata soddisfacente. Per considerare una scuola come effettivamente partecipante era richiesto che almeno il 50% degli insegnanti selezionati compilasse il questionario. Sulla base dei questionari che sono stati restituiti solo due scuole sono state escluse per non aver raggiunto questa percentuale (Tav.2). Pertanto, dei 5.823 docenti campionati, 5.263 hanno compilato il questionario raggiungendo un tasso di partecipazione pari al 92,9 % del campione ⁷. Per quel che riguarda i dirigenti scolastici sui 300 campionati il 96% ha partecipato all'indagine.

Tavola 2 – Partecipazione delle scuole e dei docenti all'indagine TALIS

Numero di scuole secondarie di I grado considerate rispondenti	Totale docenti di scuola secondaria di I grado che hanno risposto al questionario	% docenti di scuola secondaria di I grado che hanno risposto al questionario rispetto al totale docenti del campione	Stima ponderata del totale della popolazione di docenti rappresentata dal campione
298	5.263	92,9	177.539

⁶ L'universo degli insegnanti è individuato sulla base di una definizione di insegnante comune per tutti i paesi, secondo la quale è *insegnante* colui/colei la cui attività prevalente nella scuola è quella di istruire gli studenti. L'istruzione può essere fornita mediante lezione ad un'intera classe, a piccoli gruppi di studenti o a singoli individui.

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

⁷ Nel calcolo del tasso di partecipazione sono esclusi dal denominatore i docenti campionati che nel periodo della "finestra di indagine" non hanno potuto rispondere al questionario per motivi indipendenti dalla loro volontà (es.: docenti campionati non più presenti nella scuola al momento dell'indagine perché hanno ricevuto l'assegnazione definitiva).

1. Lo scenario descritto dai dirigenti scolastici

I primi dati caratterizzanti sono forniti dai dirigenti scolastici, in particolare per le risposte rese ai quesiti sui fattori che limitano la capacità della loro scuola di fornire istruzione.

L'ostacolo maggiore è la penuria di personale qualificato (docenti, tecnici di laboratorio, personale educativo di sostegno, ecc.) e, in misura minore, la carenza di supporti materiali e tecnici. Questo tipo di valutazione è presente in diversa misura in tutti i paesi, ma è sostenuta in termini più netti dai dirigenti scolastici italiani. Il 49% dichiara che la mancanza di docenti qualificati ha ostacolato in qualche misura, se non molto, l'erogazione d'istruzione, a fronte del 38,4% dei paesi TALIS. C'è da aggiungere che i dirigenti scolastici italiani segnalano in misura superiore rispetto agli altri paesi TALIS, una situazione d'inadeguatezza anche per quel che riguarda la disponibilità dei materiali scolastici, quali i libri scolastici, mentre, in percentuale quasi uguale alla media TALIS (44% circa) sottolineano la scarsità di computer come fattore d'impedimento per l'istruzione (tav. 1.1). L'inadeguatezza dei materiali di base, quali i libri di testo, è un dato significativo e preoccupante in un paese 'ricco'. Al di là della considerazione che ciò che può sembrare sufficiente in un contesto può essere considerato inadeguato in altro contesto, segnalano meno carenza dei dirigenti italiani, capi d'istituto di paesi di recente indipendenza e da poco entrati nell'Unione Europea, come la Slovenia e la Slovakia.

L'opinione che il personale docente non sia all'altezza delle esigenze d'apprendimento degli studenti è espressa una seconda volta dai dirigenti scolastici italiani nelle risposte ad un'altra domanda sui fattori che condizionano il clima a scuola (tav. 1.2). In misura sensibilmente superiore rispetto ai dirigenti degli altri paesi TALIS i nostri dirigenti scolastici concordano nel ritenere che i docenti sono carenti dal punto di vista della preparazione pedagogica (49,2% Italia; 23,0% media TALIS; tav. 1.2). La distinzione per area geografica (v. Box 1) mostra altri aspetti del problema: la carenza di preparazione pedagogica da parte dei docenti è particolarmente avvertita nelle aree del Nord e del Centro mentre i dirigenti scolastici del meridione lamentano in misura maggiore condotte non professionali da parte dei docenti, quali l'assenteismo o l'arrivare in ritardo a scuola (tav. 1.2) e, inoltre, rimarcano soprattutto l'inadeguatezza dei materiali scolastici e tecnici (tav. 1.1).

Tavola 1.1 - Risorse della scuola (2007-08)

Percentuale di dirigenti scolastici di scuola secondaria inferiore secondo cui la capacità della loro scuola di offrire istruzione è "molto o in qualche misura" ostacolata dai seguenti problemi di carenza di risorse

	Mancanza di docenti qualificati		Mancanza di tecnici di laboratorio		Mancanza di personale educativo di sostegno		Mancanza d'altro personale di sostegno		Scarsità o inadeguatezza di materiali scolastici		Scarsità o inadeguatezza dei computer usati per l'insegnamento		Scarsità o inadeguatezza della biblioteca		Scarsità o inadeguatezza d'altro materiale	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Media TALIS	38,5	(0,95)	33,2	(0,88)	47,1	(0,93)	44,3	(0,90)	34,2	(0,89)	43,3	(1,02)	41,9	(1,01)	50,7	(1,02)
Italia	49,1	(4,11)	53,4	(4,50)	52,5	(4,34)	47,9	(3,91)	46,4	(4,64)	43,7	(3,84)	46,1	(4,25)	42,2	(4,18)
Nord	50,9	(6,26)	43,3	(7,27)	53,1	(6,64)	51,1	(5,97)	34,7	(6,86)	39,9	(5,99)	28,5	(4,93)	35,7	(6,48)
Centro	45,9	(6,82)	49,0	(7,20)	67,0	(5,03)	61,4	(7,62)	46,2	(7,35)	42,3	(6,39)	44,6	(6,44)	50,7	(6,35)
Sud e isole	48,4	(6,48)	65,8	(6,57)	46,5	(7,27)	39,4	(6,68)	58,6	(7,05)	48,1	(5,99)	64,8	(7,47)	45,9	(6,53)

S.E.: Errore standard

Fonte: Elaborazioni sui data base TALIS internazionale e nazionale

Tavola 1.2- Il clima a scuola: fattori connessi ai docenti (2007-08)

Percentuale dei dirigenti scolastici di scuola secondaria inferiore secondo cui l'istruzione nella loro scuola è "molto o in qualche misura" ostacolata dai seguenti comportamenti dei docenti

	Arrivare tardi a scuola		Assenteismo		Mancanza di preparazione pedagogica	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Media TALIS	13,6	(0,64)	23,5	(0,76)	23,0	(0,76)
Italia	12,6	(2,11)	26,7	(2,81)	49,2	(3,81)
Nord	6,2	(2,21)	14,6	(4,12)	51,8	(6,24)
Centro	13,1	(3,82)	32,3	(5,95)	57,6	(7,88)
Sud e isole	19,2	(4,51)	37,2	(4,74)	43,4	(4,73)

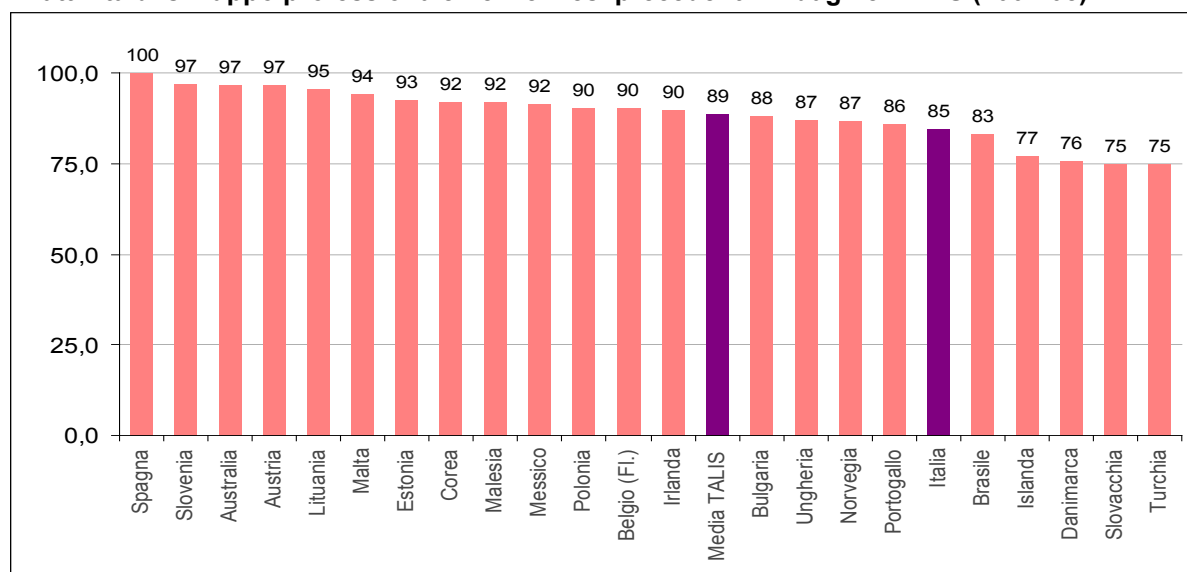
S.E.: Errore standard. Fonte: v. tav.1.1.

2. Attività e bisogni di sviluppo professionale

La carenza di qualificazione è un punto debole del sistema di cui gli stessi insegnanti sono coscienti. Emerge in modo particolare lì dove l'indagine affronta la questione delle attività di sviluppo professionale e le esigenze di formazione più sentite da parte dei docenti.

C'è in primo luogo da rilevare che in Italia la partecipazione dei docenti ad attività di crescita professionale è minore rispetto ad altri paesi. Nei paesi interessati dall'indagine, i docenti coinvolti in attività di formazione sono mediamente l'88% del totale, con punte fino al 100% in Spagna. Per l'Italia la percentuale si ferma all'84,6%, dato che colloca il paese nella zona inferiore della graduatoria dei paesi TALIS (fig. 1.1). Inoltre, se si esclude la partecipazione alle attività di ricerca, le attività di aggiornamento più diffuse (workshop, seminari, dialogo informale) sono anche quelle di cui più difficile è la valutazione (tav. 2.1). E', invece, poco diffusa tra i docenti la partecipazione a programmi di qualificazione e ad attività di crescita e aggiornamento professionale in rete, attività più qualificanti, alle quali gli stessi docenti riconoscono un'elevata efficacia. Nei 18 mesi precedenti l'indagine, la partecipazione ad attività in rete, ad esempio, ha coinvolto solo il 20% dei docenti italiani (a fronte del 40% degli altri paesi). Tuttavia, ben l'86% valuta positivamente tale esperienza, una percentuale superiore a quella dei docenti che si dichiarano soddisfatti dalla partecipazione a corsi brevi e seminari (fig. 2.2).

Figura 2.1 - Percentuale di docenti di scuola secondaria inferiore che hanno svolto attività di sviluppo professionale nei 18 mesi precedenti l'indagine TALIS (2007-08)



Fonte: Elaborazione su dati OCSE-TALIS

Tavola 2.1 - Attività di sviluppo professionale cui hanno partecipato i docenti. (2007-08)

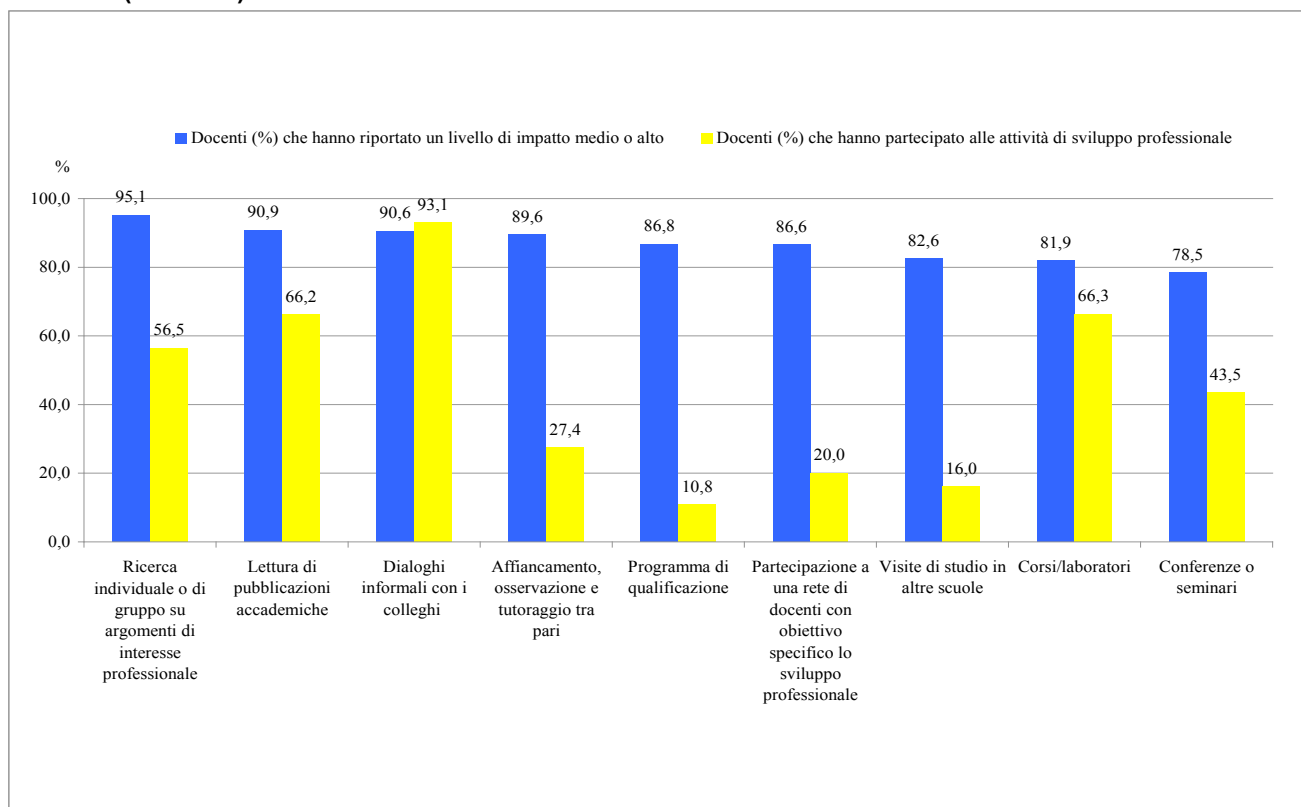
Percentuale dei docenti che negli ultimi 18 mesi precedenti l'indagine hanno partecipato alle seguenti attività di sviluppo professionale

	Corsi / laboratori		Conferenze o seminari		Programma di qualificazione		Visite di studio in altre scuole		Partecipazione a una rete di docenti che ha come obiettivo specifico lo sviluppo professionale		Ricerca individuale o di gruppo su argomenti di interesse professionale		Affiancamento, osservazione e tutoraggio tra pari		Lettura di pubblicazioni accademiche		Dialoghi informali con i colleghi sui modi in cui migliorare il suo insegnamento	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Media TALIS	81,2	(0,23)	48,9	(0,32)	24,5	(0,23)	27,6	(0,26)	40,0	(0,28)	35,4	(0,24)	34,9	(0,30)	77,7	(0,23)	92,6	(0,14)
ITALIA	66,3	(1,10)	43,5	(1,03)	10,8	(0,50)	16,0	(0,89)	20,0	(0,75)	56,5	(0,92)	27,4	(0,93)	66,2	(0,81)	93,1	(0,46)
Nord	68,9	(1,70)	47,6	(1,58)	11,8	(0,74)	15,0	(1,15)	22,8	(1,23)	55,3	(1,45)	25,1	(1,56)	66,5	(1,21)	93,5	(0,72)
Centro	63,2	(1,65)	43,3	(1,75)	10,8	(1,14)	14,3	(1,07)	19,0	(1,18)	59,1	(1,80)	26,2	(1,24)	72,3	(1,23)	93,9	(0,63)
Sud e isole	65,0	(1,79)	39,5	(1,68)	9,8	(0,79)	17,8	(1,63)	17,8	(1,12)	56,6	(1,50)	30,2	(1,50)	63,4	(1,56)	92,3	(0,79)

S.E.: Errore Standard

Fonti: Media TALIS: "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS"; OCDE, Paris, 2009; Italia e aree geografiche elaborazioni su data base nazionale TALIS

Figura 2.2 - Confronto tra la partecipazione ai diversi tipi di attività di sviluppo professionale e loro efficacia (2007-08) - ITALIA



Le attività sono riportate in ordine decrescente rispetto alla percentuale di docenti che hanno indicato un livello di efficacia "medio o alto" della attività di sviluppo professionale svolta.

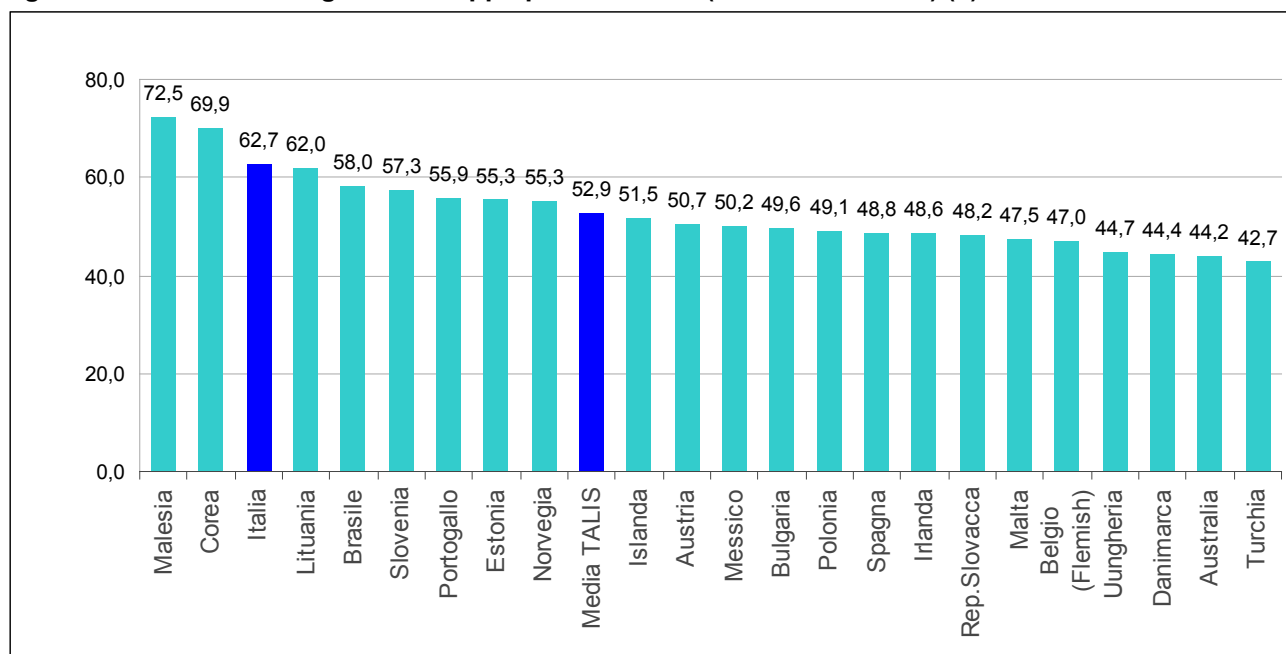
Fonte: Elaborazioni su database nazionale TALIS

Malgrado la minore partecipazione, altri indicatori evidenziano una diffusa domanda di formazione da parte dei docenti italiani, superiore anche a quella dei colleghi degli altri paesi. In particolare, l'indice sul "bisogno di sviluppo professionale" elaborato dall'OCSE raggiunge per l'Italia un punteggio medio di circa 63, contro una media dei paesi TALIS di circa 53 (fig. 2.3).

Nei paesi TALIS, le esigenze di sviluppo professionale più avvertite dai docenti sono quelle attinenti alle problematiche dell'insegnamento a studenti con bisogni speciali di apprendimento (31,3%) e, in seconda istanza, allo sviluppo di competenze nell'area delle T.I.C. (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione) (24,7%) (tav. 2.2).

Per i docenti italiani, l'esigenza di sviluppare competenze nell'area delle TIC è senz'altro una delle più avvertite (25,8%, dei docenti), ma ben più sentita – e il dato è significativo- è l'esigenza di accrescere le competenze nel proprio ambito disciplinare, così come di migliorarne la pratica didattica. Due bisogni di crescita professionale, strettamente connessi e fortemente sentiti (rispettivamente 34% -35% dei docenti) che testimoniano una forte esigenza di aggiornamento dei saperi della disciplina insegnata. Richiesta che viene fatta in modo particolare dai docenti di lingua straniera (tav. 2.2). A livello territoriale è da segnalare l'elevata domanda di formazione professionale espressa dai docenti delle aree centrosetentrionali in riferimento all'insegnamento in un contesto multiculturale (28% circa dei docenti). Una domanda di sviluppo professionale ben caratterizzata è quella evidenziata dai docenti alle prime esperienze di insegnamento (identificati nell'indagine con i docenti nei primi due anni di insegnamento). Rispetto ai colleghi con maggiore anzianità ed esperienza i docenti agli inizi di carriera sentono maggiormente il bisogno di migliorare la loro professionalità nella capacità di affrontare le situazioni di indisciplina nella classe (43% i "nuovi docenti", 27% i docenti più anziani fig. 2.4) e di gestire le attività in classe (28,6% e 18,3%). Particolarmente avvertito è, poi, il bisogno di accrescere le competenze didattiche necessarie per l'insegnamento agli studenti con bisogni educativi speciali (40,6% contro 34,9%).

Figura 2.3 - Indice di bisogno di sviluppo professionale (Valore Max = 100) (1)



¹ Indice ottenuto cumulando il livello di bisogno di sviluppo professionale espresso da ciascun docente rispetto a tutti gli ambiti lavorativi. I punteggi assegnati a livelli di bisogno sono i seguenti: 3 punti "alto livello di bisogno"; 2 punti "moderato livello di bisogno"; 1 punto basso livello di bisogno"; nessun punto nei casi in cui è stato indicato nessun livello di bisogno.

I paesi sono riportati in ordine decrescente rispetto all'indice di bisogno di sviluppo professionale

Fonte: Elaborazione su dati OCSE-TALIS

Tavola 2.2 - Elevate esigenze di sviluppo professionale dei docenti (2007-08)

Percentuale dei docenti che hanno indicato un elevato bisogno di sviluppo professionale nelle seguenti aree:

	Norme riguardanti contenuti e prestazioni nel mio principale ambito disciplinare		Pratiche di valutazione degli studenti		Gestione di tutte le attività in classe		Competenz e nel mio principale ambito disciplinare		Competenze nelle pratiche didattiche del principale ambito disciplinare		Competenze didattiche nelle tecnologie dell'informazion e e della comunicazione (TIC)	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Media TALIS	16,0	(0,20)	15,7	(0,19)	13,3	(0,18)	17,0	(0,18)	17,1	(0,18)	24,7	(0,23)
ITALIA	17,6	(0,69)	24,0	(0,83)	18,9	(0,84)	34,0	(0,75)	34,9	(0,89)	25,8	(0,81)
Lettere e Scienze Sociali	16,1	(1,16)	27,5	(1,42)	19,1	(1,20)	30,6	(1,33)	34,5	(1,50)	24,9	(1,30)
Matematica e Scienze	15,5	(1,46)	25,0	(1,68)	18,4	(1,87)	31,4	(2,17)	32,8	(2,14)	25,7	(1,91)
Lingue straniere	18,2	(1,46)	26,2	(1,63)	22,8	(1,77)	37,7	(2,04)	39,0	(1,93)	28,9	(1,92)
Discipline artistiche	19,1	(1,91)	16,9	(1,80)	15,4	(1,76)	39,8	(2,30)	34,8	(2,02)	24,3	(2,45)
Altre discipline	19,4	(1,37)	20,0	(1,60)	16,8	(1,42)	35,2	(1,82)	33,1	(1,87)	27,5	(1,92)
Nord	17,8	(1,05)	23,7	(1,28)	20,3	(1,29)	34,1	(1,04)	33,9	(1,36)	24,1	(1,14)
Centro	17,0	(1,15)	26,3	(1,38)	16,7	(1,30)	34,2	(1,45)	35,6	(1,62)	24,8	(1,41)
Sud e isole	17,5	(1,20)	23,3	(1,39)	18,4	(1,53)	34,0	(1,33)	35,6	(1,37)	27,9	(1,47)
Docenti con anzianità di insegnamento fino a 2 anni	18,7	(2,13)	26,5	(2,30)	28,6	(2,65)	29,5	(2,96)	36,3	(3,10)	23,2	(2,38)
Docenti con anzianità di insegnamento di 3 anni e oltre	17,4	(0,72)	23,7	(0,86)	18,3	(0,88)	34,2	(0,80)	34,7	(0,91)	25,8	(0,85)

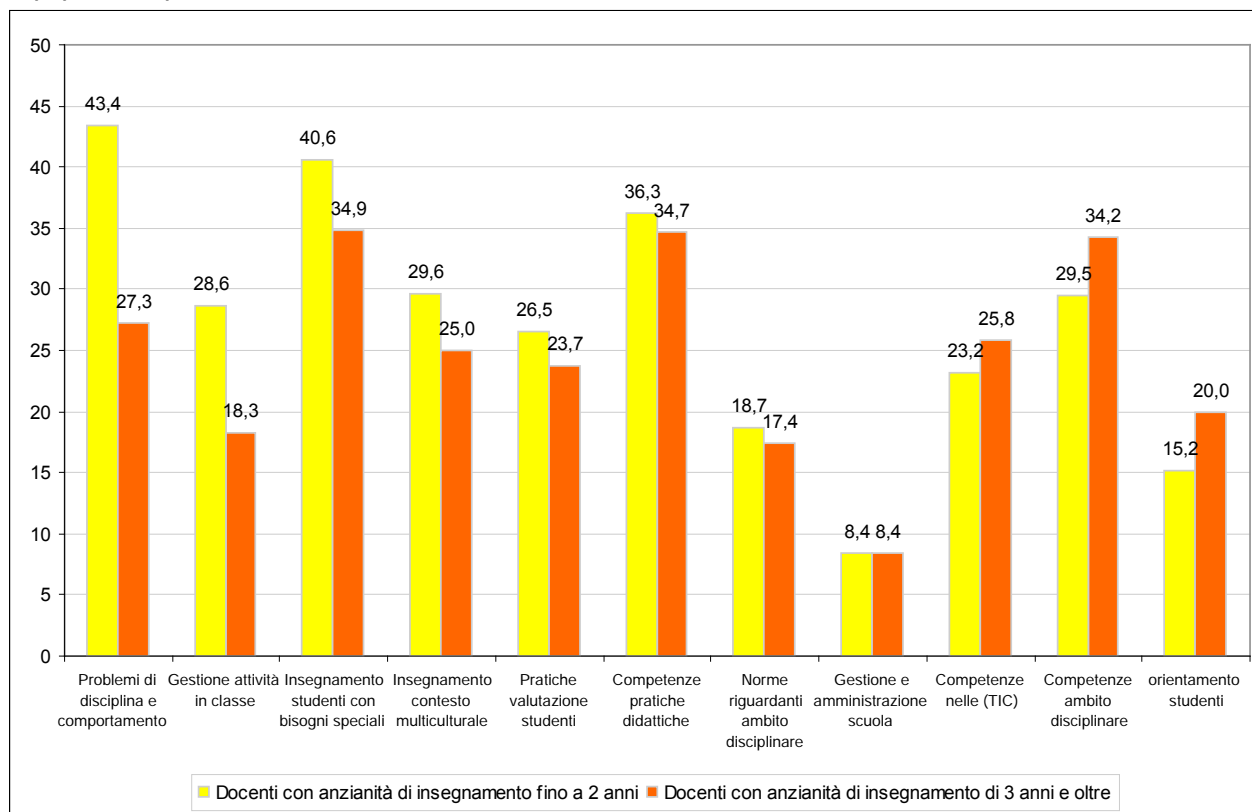
Tavola 2.2 - segue

Percentuale dei docenti che hanno indicato un elevato bisogno di sviluppo professionale nelle seguenti aree:

	Insegnamento a studenti con bisogni speciali di apprendimento		Problemi di disciplina e di comportamento degli studenti		Gestione e amministrazione della scuola		Insegnamento in un contesto multiculturale		Attività di orientamento degli studenti	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Media TALIS	31,3	(0,25)	21,4	(0,23)	9,7	(0,15)	13,9	(0,21)	16,7	(0,20)
ITALIA	35,3	(1,05)	28,3	(1,04)	8,6	(0,49)	25,3	(0,85)	19,7	(0,87)
Lettere e Scienze Sociali	39,9	(1,57)	27,5	(1,48)	9,1	(0,86)	31,3	(1,43)	26,5	(1,64)
Matematica e Scienze	37,8	(2,27)	24,4	(1,78)	6,8	(1,17)	21,0	(1,68)	18,0	(1,81)
Lingue straniere	35,8	(2,15)	33,3	(2,32)	8,6	(1,12)	29,3	(1,98)	17,7	(1,69)
Discipline artistiche	26,3	(2,00)	28,6	(2,37)	11,8	(1,91)	21,3	(1,94)	12,3	(1,62)
Altre discipline	29,1	(1,72)	28,6	(1,76)	7,4	(1,12)	20,7	(1,71)	15,5	(1,45)
Nord	36,3	(1,54)	26,9	(1,25)	6,9	(0,73)	28,2	(1,58)	17,9	(1,27)
Centro	39,7	(1,58)	28,9	(1,27)	7,1	(0,79)	28,2	(1,42)	20,3	(1,43)
Sud e isole	32,5	(1,91)	29,6	(2,06)	10,9	(0,84)	21,2	(1,04)	21,4	(1,50)
Docenti con anzianità di insegnamento fino a 2 anni	40,6	(3,60)	43,4	(3,54)	8,4	(1,83)	29,6	(3,33)	15,2	(2,38)
Docenti con anzianità di insegnamento di 3 anni e oltre	34,9	(1,07)	27,3	(1,04)	8,4	(0,51)	25,0	(0,90)	20,0	(0,90)

Fonti: Media TALIS: "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS"; OCDE, Paris, 2009; Italia e aree geografiche elaborazioni su data base nazionale TALIS

Figura 2.4 - Docenti italiani di scuola secondaria di I grado che hanno dichiarato un elevato bisogno di sviluppo professionale nelle diverse aree professionali in relazione agli anni di insegnamento (in %). (2007-08)



Le aree di sviluppo professionale sono riportate in ordine decrescente rispetto alla differenza tra la percentuale dei docenti agli inizi di carriera e quella dei docenti con maggiore anzianità di servizio.

Fonte: Elaborazione su database nazionale TALIS

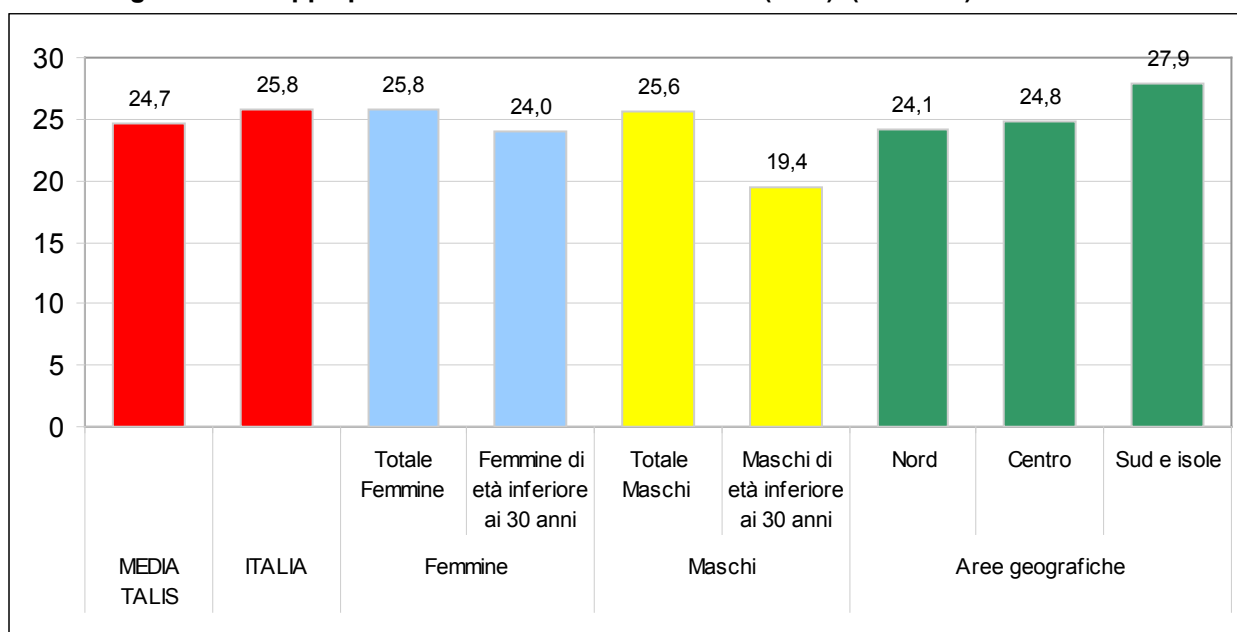
Alla luce delle problematiche che l'introduzione delle T.I.C. impone, può essere d'interesse rilevare le principali caratteristiche dei docenti che manifestano l'esigenza di sviluppare una maggiore professionalità in questo campo (tav. 2.3). La richiesta di formazione è alta nelle classi di età intermedie e anziane, più bassa nelle classi di età sotto i 30 anni. Il dato indurrebbe a ritenere che si tratti di un problema generazionale. La distinzione di genere evidenzia tuttavia che tra i giovani la domanda di crescita professionale e di aggiornamento è espressa in misura significativa dalle insegnanti (50,7% indica un livello medio di bisogno, il 24% un livello alto) e molto meno dai docenti maschi (35,6% livello medio di bisogno, 19,4% livello alto). Si conferma, quindi, la problematica che riguarda le scelte di studio e formazione operate dalle donne, che continuano tuttora a privilegiare percorsi formativi di indirizzo umanistico e tradizionale meno orientati all'innovazione. Anche in questo ambito di competenze, i docenti di lingua straniera, manifestano più degli altri un elevato bisogno di crescita professionale (28,9%; tav. 2.2). L'area geografica d'insegnamento evidenzia, inoltre, che la richiesta è più sentita nelle aree meridionali (27,9%).

Tavola 2.3 - Percentuale dei docenti italiani di scuola secondaria di I grado che hanno dichiarato di avere “un alto livello di bisogno” di sviluppo professionale nell’area delle TIC. (2007-08)

Livello di bisogno	TOTALE		Femmine				Maschi				Ripartizione geografica					
			Totale		<=29 anni		Totale		<=29 anni		Nord		Centro		Sud e isole	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(se)	%	(SE)
Nessuno o basso	24,2	(0,8)	23,1	(0,9)	25,3	(5,1)	28,0	(1,6)	45,0	(9,1)	25,9	(1,1)	25,4	(1,1)	21,8	(1,4)
Medio	50,1	(1,0)	51,1	(1,2)	50,7	(5,3)	46,4	(1,8)	35,6	(8,6)	50,0	(1,6)	49,8	(1,2)	50,2	(1,7)
Alto	25,8	(0,8)	25,8	(0,9)	24,0	(5,3)	25,6	(1,6)	19,4	(7,0)	24,1	(1,1)	24,8	(1,4)	27,9	(1,5)

S.E.: Errore Standard. Fonte: elaborazioni su data base nazionale TALIS

Figura 2.5 - Docenti italiani di scuola secondaria di I grado che hanno dichiarato di avere “un alto livello di bisogno” di sviluppo professionale nell’area delle TIC (in %). (2007-08)



3. Atteggiamenti e pratiche didattiche degli insegnanti.

Un ulteriore motivo di riflessione sulla situazione in Italia è fornito da alcune tendenze che TALIS evidenzia sulle pratiche di insegnamento in classe e i corrispondenti modelli didattici di riferimento. Fattori questi considerati ovviamente fondanti dei processi di apprendimento. Nell'indagine tali dimensioni dell'insegnamento-apprendimento sono rilevate utilizzando la tecnica delle scale di atteggiamento. Nei Box 2 e 3 sono riportati i costrutti teorici di riferimento e i corrispondenti item utilizzati come indicatori.

Le convinzioni di fondo degli insegnanti circa la natura dei processi d'insegnamento-apprendimento sono misurate utilizzando una scala di tipo Likert a due dimensioni, volte a rilevare la posizione dei docenti rispetto a due concezioni alternative dell'insegnamento: la concezione tradizionale di tipo trasmissivo e quella di impronta costruttivista (Box 2)⁸.

Per misurare le tendenze rispetto alle pratiche di insegnamento sono considerati tre diversi profili di pratica pedagogica⁹ (Box 3):

- Pratiche di insegnamento strutturate (*Structuring teaching practices*);
- Pratiche di insegnamento orientate allo studente (*Student oriented teaching practices*).
- Attività potenziate di insegnamento volte all'approfondimento e al miglioramento delle conoscenze (*Enhanced teaching activities*).

⁸ Il modello tradizionale è centrato sull'idea che la conoscenza può essere efficacemente trasmessa con una logica gerarchica, ovvero con un'adeguata stimolazione e gestione della classe e per merito della chiarezza e sapienza dell'insegnante. Ad un simile approccio si contrappone un sistema in cui la conoscenza è il "prodotto di una costruzione attiva" del discente, ha un carattere ancorato al contesto e si svolge con particolari forme di collaborazione (A. Calvani, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie* in D. Bramanti, (a cura di) *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma, 1998). In questo tipo di approccio appare decisiva la complementarità tra progettazione e impiego delle tecnologie. La didattica multimediale è un'attività "intrinsecamente sociale" ed è al suo meglio produttiva quando viene riconosciuto e potenziato il suo carattere collaborativo e comunitario (V. Campione, *Il sistema scuola per il sistema paese*, Quaderni di Italianieuropei, Roma, 2008, n.1)

⁹ Gli indicatori utilizzati per l'analisi delle pratiche di insegnamento sono elaborati in relazione agli approcci teorici sull'insegnamento sopra indicati. Pratiche didattiche quali la chiara esplicitazione agli studenti degli obiettivi di apprendimento, la trasmissione delle informazioni e il controllo del loro apprendimento, sono chiaramente collegate ad una visione tradizionale dell'insegnamento. In alternativa, la visione costruttivista ritiene che il ruolo dell'insegnante sia quello di fornire opportunità di apprendimento che devono essere percepite e utilizzate dallo studente per essere efficaci. Sulla base dei risultati di altre ricerche TALIS ha considerato tre dimensioni base dell'insegnamento di qualità:

- chiara e ben strutturata gestione della classe (che include le componenti chiave dell'istruzione diretta)
- orientamento dello studente (in un clima di supporto e istruzione individualizzata)
- attivazione cognitiva (incluso l'uso di contenuti profondi, compiti di ragionamento di livello superiore e altri tipi di attività impegnative). Queste dimensioni base sono intese come "fattori latenti" collegati, ma non identici, con specifiche pratiche educative. Talis ha usato una versione generale di questo modello identificando le *attività strutturate*, *attività orientate allo studente* e *attività di miglioramento ed accrescimento delle capacità analitiche e conoscitive* come dimensioni base delle pratiche di insegnamento. Cfr. OCSE, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*, Paris, 2009, pagg. 91-94.

Box 2. SCALA OPINIONI DEI DOCENTI SULL'ISTRUZIONE (TALIS 2008 questionario per i docenti)

Per misurare l'atteggiamento dei docenti verso le diverse concezioni dell'insegnamento è utilizzata una scala composta da 8 item che richiedono agli intervistati di esprimere il loro accordo-disaccordo rispetto ad affermazioni riconducibili a due diversi filoni teorici sulla didattica. Gli item A, G, H, K sono riconducibili al modello didattico di tipo tradizionale, mentre gli item D, F, I, L sono riconducibili al modello didattico costruttivista

Vorremmo conoscere le sue opinioni personali sull'insegnamento e sull'apprendimento. Indichi in quale misura è in disaccordo o d'accordo con le seguenti affermazioni

		Molto in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
Visione tradizionale dell'insegnamento	a) I docenti bravi dimostrano il modo corretto di risolvere un problema.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
	g) L'insegnamento dovrebbe essere costruito intorno a problemi che richiedono risposte chiare e precise e intorno a concetti che la maggioranza degli studenti può comprendere velocemente.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
	h) La capacità di apprendimento degli studenti è condizionata dalle loro conoscenze di partenza – ecco perchè insegnare le nozioni di base è tanto necessario.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
	k) Una classe tranquilla è generalmente necessaria per un apprendimento efficace.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Visione costruttivista	d) Il mio compito come docente è facilitare le ricerche autonome degli studenti.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
	f) Gli studenti apprendono meglio trovando le soluzioni ai problemi per conto loro.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
	i) Bisognerebbe lasciare che gli studenti trovino da sé la soluzione dei problemi prima che il docente intervenga per spiegare come risolverli.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
	l) I processi di riflessione e di ragionamento sono più importanti degli specifici contenuti curriculari.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Box 3. SCALA SULLE PRATICHE D'INSEGNAMENTO (TALIS2008-questionario per i docenti)

Le tendenze relative alle pratiche di insegnamento sono misurate utilizzando una scala composta da 13 item in cui è richiesta ai docenti la frequenza con la quale sono svolte in classe alcune specifiche attività didattiche. Gli item B, C, H, I, M intendono misurare la frequenza delle "Pratiche d'insegnamento strutturate" (*structuring teaching practices*) gli item D, E, F, N per misurare "Pratiche didattiche orientate allo studente" (*Student oriented teaching practices*) e, infine, gli item J, O, Q, N sono riconducibili alle "attività d'insegnamento potenziate" (*Enhanced teaching activities*).

Con quale frequenza accadono le seguenti attività in questa "classe campione" nel corso dell'anno scolastico?

		Mai o quasi mai	In circa un quarto delle lezioni	In circa metà delle lezioni	In circa tre quarti delle lezioni	Quasi ogni lezione
Pratiche di insegnamento strutturate	b) Indico gli obiettivi dell'apprendimento in modo esplicito.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	c) Esamino con gli studenti i compiti che hanno fatto a casa.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	h) All'inizio della lezione faccio un breve sommario della lezione precedente.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	i) Controllo i quaderni degli esercizi dei miei studenti.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	m) Facendo domande, controllo se l'argomento è stato capito.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Pratiche di insegnamento orientate allo studente	d) Gli studenti lavorano in piccoli gruppi per trovare soluzioni collettive ai problemi e ai compiti assegnati.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	e) Affido lavori differenti agli studenti che mostrano difficoltà di apprendimento e/o a quelli che vanno avanti più velocemente.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	f) Chiedo ai miei studenti di suggerire e di collaborare alle attività e agli argomenti del programma della lezione.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	n) Gli studenti lavorano in gruppi basati sulle loro abilità.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Attività potenziate di insegnamento	j) Gli studenti lavorano su progetti che richiedono almeno una settimana di tempo per completarli.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	o) I risultati del lavoro degli studenti saranno usati da altri studenti.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	q) Chiedo ai miei studenti di scrivere un saggio di una certa lunghezza nel quale devono spiegare il loro modo di pensare e di ragionare.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	s) Gli studenti dibattono e ragionano su un punto di vista particolare che può non essere il loro.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Una terza dimensione indagata è rappresentata dalle forme di collaborazione tra gli insegnanti esaminate mediante la costruzione di due scale riconducibili a due differenti forme (Box 4):

- Scambio e coordinamento per l'insegnamento
- Collaborazione professionale

Nella prima forma è considerata una varietà di attività di collaborazione tra i docenti che riguardano la condivisione di materiale didattico, il confronto sui criteri da applicare per valutare i progressi degli allievi, la partecipazione a conferenze/seminari relativi a gruppi specifici di studenti. Nella seconda forma sono considerate attività di più diretta collaborazione professionale implicanti un processo comune più strutturato, quali l'insegnamento in compresenza, la condivisione di obiettivi in attività comuni, l'interazione che deriva dai feedback ricevuti dagli altri colleghi. Ambedue i tipi di collaborazione sono pratiche importanti e necessarie per realizzare un insegnamento efficace. Tuttavia, la collaborazione professionale è quella che richiede (e determina) più elevati livelli di professionalità.

Box 4. SCALA COLLABORAZIONE TRA I DOCENTI (TALIS2008 – questionario per i docenti)

Le tendenze relative alle forme di cooperazione tra i docenti sono misurate utilizzando una scala composta da 10 item in cui è richiesto ai docenti la frequenza con la quale sono svolte nella scuola alcune attività. Gli item C, D, E, F, G mirano a misurare la frequenza di forme di cooperazione degli insegnanti con caratteristiche di scambio e coordinamento per l'insegnamento, gli item H, I, J, K, L per misurare la pratica di forme di collaborazione professionale

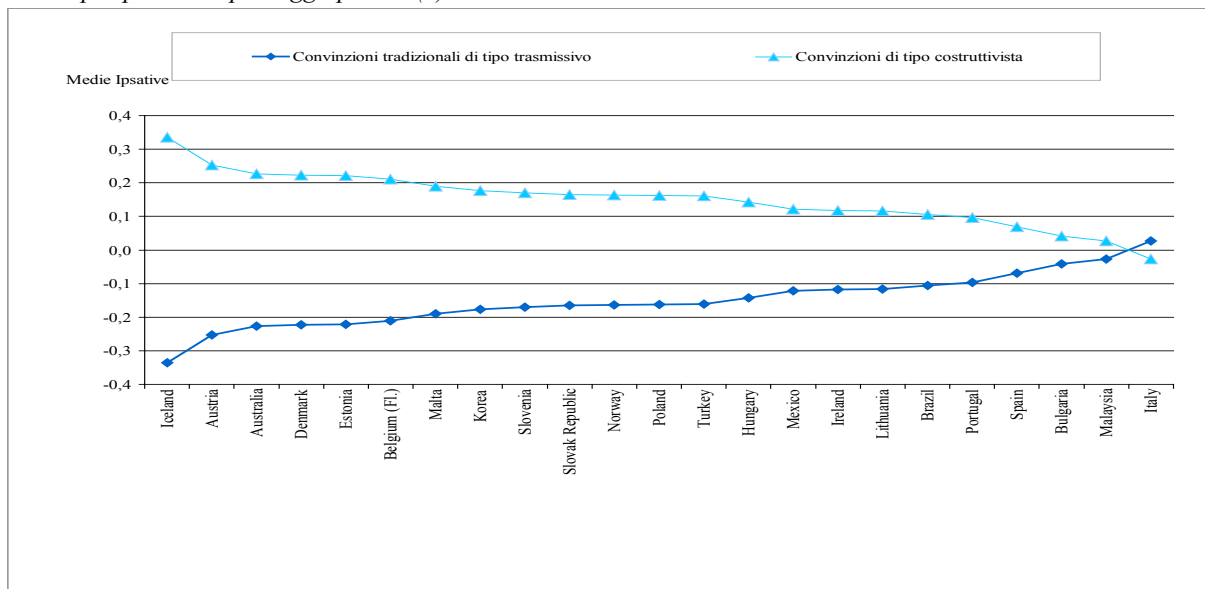
Con quale frequenza svolge le seguenti attività in questa scuola?

		Mai	Meno di una volta l'anno	Una volta l'anno	3-4 volte l'anno	Ogni mese	Ogni settimana
Collaborazione per l'insegnamento	c) Discutere e selezionare il materiale didattico (p.e. libri di testo, quaderni di esercizi)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
	d) Scambiare materiale didattico con i colleghi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
	e) Partecipare a riunioni collegiali relative a classi di età di studenti a cui insegno	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
	f) Assicurarsi che siano applicati criteri comuni per valutare i progressi degli studenti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
	g) Discutere dei progressi nell'apprendimento di singoli studenti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
Collaborazione professionale	h) Insegnare in compresenza in classe	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
	i) Partecipare ad attività professionali per l'apprendimento (p.e. gruppi per la supervisione)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
	j) Osservare le classi di altri docenti e preparare elementi utili per il feedback	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
	k) Impegnarsi in attività comuni su differenti classi e gruppi di studenti (p.e. progetti)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
	l) Discutere ed accordarsi sulle funzioni trasversali alle diverse discipline dei compiti a casa	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

I risultati dell'indagine sono riportati nei grafici 3.1 e 3.2 che indicano la posizione media dei paesi nei confronti delle diverse concezioni (fig. 3.1) e pratiche didattiche (fig. 3.2).

Figura 3.1 - Profili dei paesi rispetto alle convinzioni sulla natura dell'insegnamento e apprendimento (2007-08)

Media per paese dei punteggi ipsativi (a)

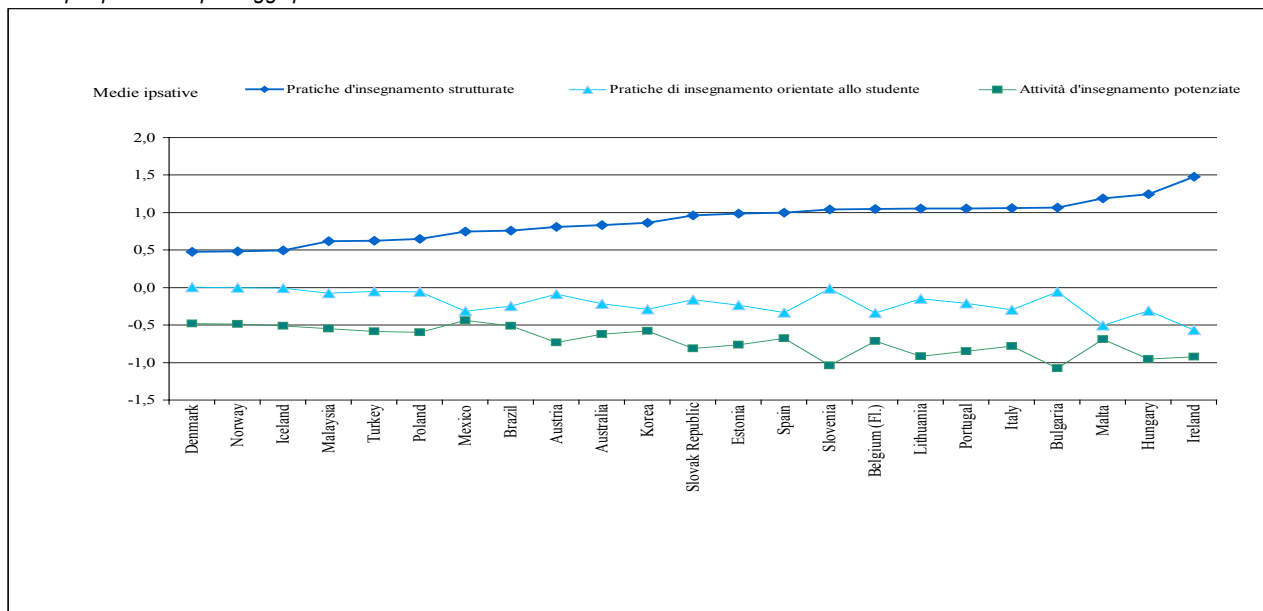


(a) I paesi sono ordinati in base al grado di preferenza degli insegnanti di ciascun paese verso i principi d'insegnamento tradizionali di tipo trasmissivo e di tipo costruttivista. Ad es. gli insegnanti in Islanda mostrano il grado di adesione più forte al modello di tipo costruttivista rispetto al modello trasmissivo diretto.

Fonte: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*; OCDE, Paris, 2009

Figura 3.2 - Profili dei paesi rispetto alle pratiche di insegnamento in classe (2007-08) (a)

Media per paese dei punteggi ipsativi



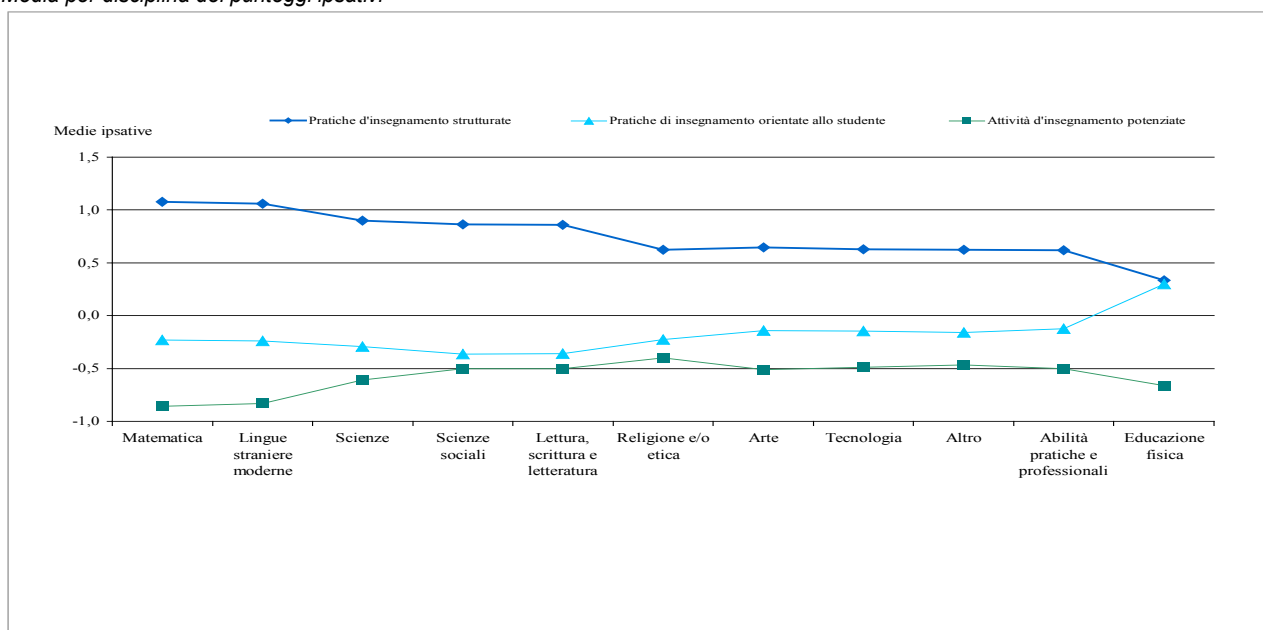
(a) I paesi sono elencati in base alla frequenza relativa con cui gli insegnanti sono impegnati nelle pratiche di insegnamento strutturate, pratiche orientate allo studente e pratiche di attività potenziate. Es. gli insegnanti in Danimarca adottano le differenti pratiche in misura piuttosto simile, mentre gli insegnanti in Irlanda usano le pratiche di tipo strutturato molto più di quanto usino le pratiche orientate allo studente e le attività potenziate.

Fonte: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*; OCDE, Paris, 2009

La comparazione mette in luce per l'Italia diverse problematiche. Alcune sono comuni agli altri paesi, altre sembrano avere una specificità nazionale. Nella maggioranza dei paesi prevale, in termini netti, un approccio all'insegnamento di tipo costruttivista, mentre nelle valutazioni degli insegnanti italiani di scuola secondaria di I grado sembra prevalere un approccio di tipo tradizionale, o quanto meno non emerge una netta adesione ai due tipi di approccio, segno che in Italia gli insegnanti non hanno precisa visione di riferimento. Si rileva, infatti, che la media dei pronunciamenti favorevoli al modello tradizionale è assai vicina a quella dei pronunciamenti favorevoli al modello costruttivista, con una prevalenza, sia pure leggera, della prima rispetto alla seconda (Box 5).

In tutti i paesi dell'indagine, Italia compresa, le pratiche di insegnamento di tipo tradizionale prevalgono sulle altre. Ciò vuol dire che, in linea generale, le pratiche didattiche di taglio "direttivo", quali indicare agli studenti gli obiettivi dell'apprendimento; fare il sommario della lezione precedente; controllare i compiti a casa e i quaderni degli esercizi, sono quelle più impiegate tra i docenti (Box 3). Si evidenzia, inoltre, che nell'ambito delle pratiche più aperte ad una partecipazione attiva del discente, le attività su progetto, volte al miglioramento e all'accrescimento delle conoscenze (*enhanced activities*) sono le meno frequenti.

Figura 3.3 - Profili delle discipline rispetto alle pratiche di insegnamento in classe. (2007-08) (a)
 Media per disciplina dei punteggi ipsativi



(a) Le materie sono in ordine decrescente rispetto al grado in cui si differenzia l'uso delle diverse pratiche d'insegnamento. Per es. gli insegnanti di matematica adoperano le pratiche d'insegnamento strutturate molto più di quanto usino le attività d'insegnamento orientate allo studente o le attività potenziate.

Fonte: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*; OCDE, Paris, 2009.

Box 5. CALCOLO DEI PUNTEGGI IPSATIVI

Il calcolo dei punteggi ipsativi è un metodo per standardizzare le risposte individuali ed esprimerle come preferenze tra due o più opzioni riducendo, in tal modo, gli effetti di eventuali distorsioni nelle risposte (1).

Questo tipo di standardizzazione, detta anche "Ipsatization", è stata utilizzata dall'OCSE per gli item relativi alle convinzioni sull'istruzione, le pratiche pedagogiche e la co-operazione tra il personale insegnante. La decisione di applicare questa procedura deriva dal fatto che l'analisi fattoriale confermativa, volta a verificare la comparabilità cross-culturale - o "invarianza" degli indici che misurano le suddette dimensioni, ha indicato che le medie dei paesi di tali indicatori non sono direttamente comparabili (2).

L'OCSE ha optato perciò per l'analisi di queste variabili concentrandosi sui profili delle differenze cross-culturali piuttosto che su specifici confronti tra i paesi, mentre le differenze all'interno di un paese sono esaminate attraverso il calcolo dei punteggi ipsativi.

In particolare, per le convinzioni sull'istruzione i punteggi ipsativi sono stati calcolati per ciascun rispondente (o insegnante) sottraendo il punteggio medio degli otto item che misurano tale costrutto dal punteggio medio dei quattro item che compongono l'indice delle convinzioni sull'istruzione di tipo trasmissivo diretto e dai quattro item che misurano le convinzioni sull'istruzione di tipo costruttivista (v. box 2).

Sulla base di tali punteggi individuali, sono stati calcolati i punteggi medi per entrambi gli indici e corretti per la tendenza ad accettare uno qualsiasi degli item sulle convinzioni. Per costruzione, la media tra i due indici è pari a zero per ogni insegnante e, di conseguenza, la media tra i due indici per ciascun paese è anche uguale a zero.

Il punteggio risultante per un singolo insegnante esprime, inoltre, la sua posizione su un indice in relazione all'altro o il suo sostegno ad un costrutto piuttosto che all'altro. I valori positivi dei punteggi indicano che un insieme di convinzioni riceve un sostegno relativamente più forte rispetto all'altro.

(1) Fischer, R. (2004). Standardization to Account for Cross-Cultural Response Bias: A Classification of Score Adjustment Procedures and Review of Research in JCCP. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 263-282.

(2) Cfr: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OCDE, Paris, 2009, pagg. 93- 94;

Questo significa che, mediamente, gli insegnanti tendono più spesso a fare lavorare gli studenti in piccoli gruppi e ad assegnare compiti differenti in relazione alle capacità degli alunni piuttosto che a sollecitarli in attività di accrescimento e miglioramento (lavorare su progetti che richiedono tempi maggiori rispetto alla giornata tipica di studio, scrivere saggi in cui si esplicita il proprio modo di pensare e ragionare, ecc.).

L'analisi delle pratiche didattiche in relazione alla disciplina insegnata (Fig. 3.3) indica, peraltro, che le pratiche di tipo strutturato sono più diffuse tra gli insegnanti di matematica, mentre gli

insegnanti di materie umanistiche adottano più frequentemente pratiche di insegnamento orientate agli studenti e gli insegnanti di discipline artistiche più frequentemente quelle di livello superiore.

Le informazioni offerte dal confronto internazionale possono essere integrate da un quadro a livello nazionale. Un primo elemento di chiarezza è dato dall'esame per grandi aree territoriali. Anche in campo educativo l'Italia conferma il quadro storico di differenze sociali e culturali tra centro-nord e sud del paese. E', infatti, interessante rilevare che nel meridione è largamente presente un atteggiamento a favore dell'approccio tradizionale di trasmissione delle conoscenze, mentre nel settentrione e ancor più nelle aree del centro si registra un avvicinamento nelle adesioni ai due approcci (fig. 3.4 e tav. 3.1).

Non si osservano, invece, sensibili differenze territoriali riguardo alle pratiche didattiche (fig. 3.5, tav. 3.2). Le attività di tipo strutturato sono di gran lunga le più utilizzate, tanto al Nord quanto al Centro e al Sud del paese.

L'andamento rispetto alle discipline (fig. 3.6, tav. 3.2) mostra che in Italia le pratiche pedagogiche tradizionali sono senz'altro diffuse tra i docenti di matematica, come risulta dal confronto internazionale, ma lo sono ancor più tra i docenti di lingua straniera. Le pratiche orientate agli studenti sono invece maggiormente adottate dai docenti delle discipline artistiche e di altre discipline quali educazione fisica, religione. Inoltre, le insegnanti donne sembrano adottare con maggior frequenza rispetto ai colleghi maschi le pratiche strutturanti, mentre l'età (e l'accresciuta esperienza) sembra giocare a favore dell'uso di metodi didattici orientati agli studenti (tav. 3.2).

Tavola 3.1 - Medie per area territoriale, dei punteggi ipsativi relativi alle convinzioni sull'insegnamento. (2007-08)

	Convinzioni tradizionali di tipo trasmissivo		Convinzioni di tipo costruttivista	
	media ipsativa	(S.E.)	media ipsativa	(S.E.)
Nord	0,0074	(0,01)	-0,0074	(0,01)
Centro	0,0026	(0,01)	-0,0026	(0,01)
Sud e isole	0,0553	(0,01)	-0,0554	(0,01)

S.E.: *Errore standard.*

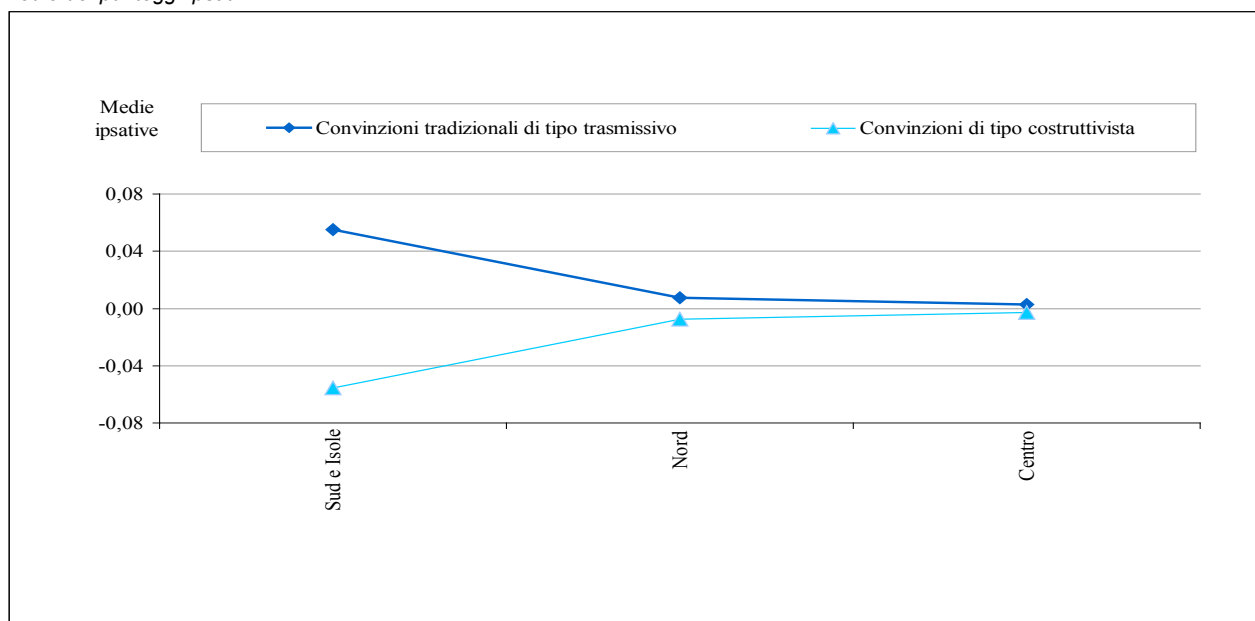
Fonte elaborazioni su data base nazionale TALIS

Tavola 3.2 - Medie per area territoriale, ambito disciplinare, classi di età e sesso, dei punteggi ipsativi relativi alle pratiche differenti d'insegnamento. (2007-08)

	Pratiche di insegnamento strutturate		Pratiche di insegnamento orientate allo studente		Attività didattiche potenziate	
	medie ipsative	(SE)	medie ipsative	(SE)	medie ipsative	(SE)
Nord	1,09	(0,02)	-0,31	(0,02)	-0,79	(0,02)
Centro	1,08	(0,02)	-0,32	(0,02)	-0,77	(0,02)
Sud e isole	1,02	(0,02)	-0,26	(0,02)	-0,78	(0,02)
Lettere e Scienze Sociali	1,14	(0,02)	-0,44	(0,01)	-0,71	(0,02)
Matematica e Scienze	1,22	(0,02)	-0,21	(0,02)	-1,02	(0,02)
Lingue straniere	1,34	(0,03)	-0,33	(0,03)	-1,03	(0,02)
Discipline Artistiche	0,83	(0,03)	-0,29	(0,02)	-0,56	(0,03)
Altro	0,66	(0,02)	-0,07	(0,02)	-0,61	(0,02)
fino a 29 anni	1,07	(0,07)	-0,28	(0,04)	-0,82	(0,05)
30-49	1,07	(0,01)	-0,30	(0,01)	-0,78	(0,02)
50 +	1,05	(0,02)	-0,29	(0,02)	-0,79	(0,02)
Femmine	1,13	(0,01)	-0,32	(0,01)	-0,83	(0,01)
Maschi	0,82	(0,02)	-0,21	(0,02)	-0,62	(0,02)

S.E.: Errore Standard. Fonte: elaborazioni su data base nazionale TALIS

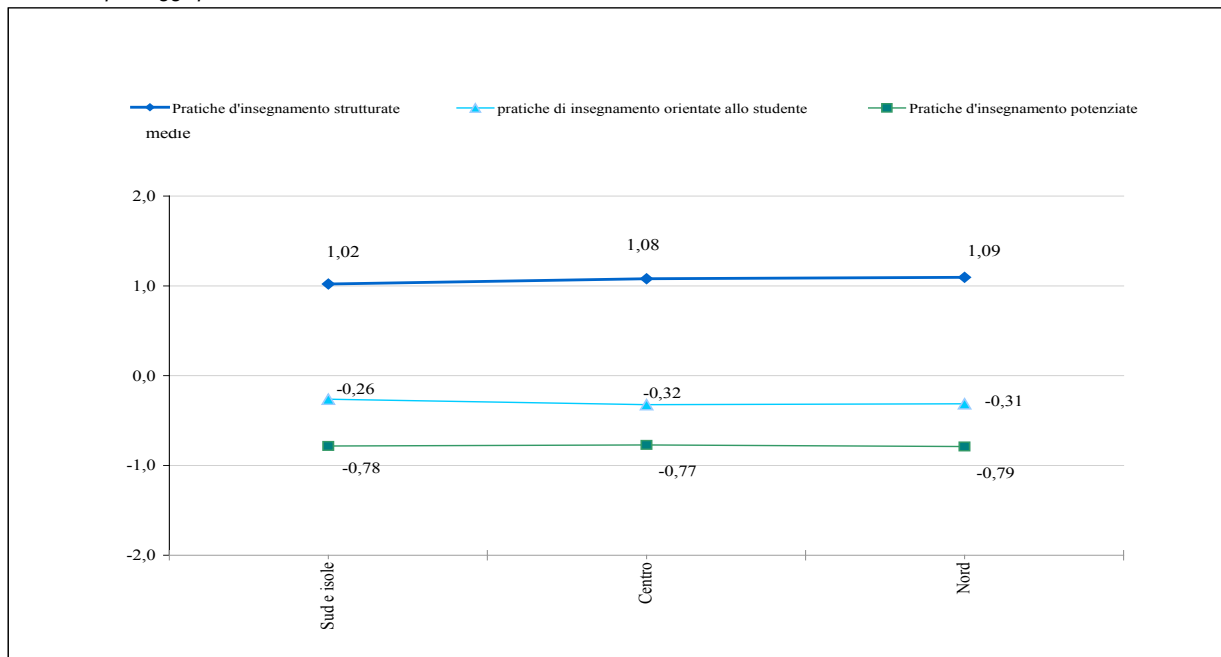
Figura 3.4 - Profili delle aree geografiche rispetto alle convinzioni sull'insegnamento. (2007-08) (a)
Medie dei punteggi ipsativi



(a) Le aree geografiche sono ordinate in base al grado di preferenza degli insegnanti di ciascuna area geografica per le convinzioni di tipo trasmissivo e di tipo costruttivista.

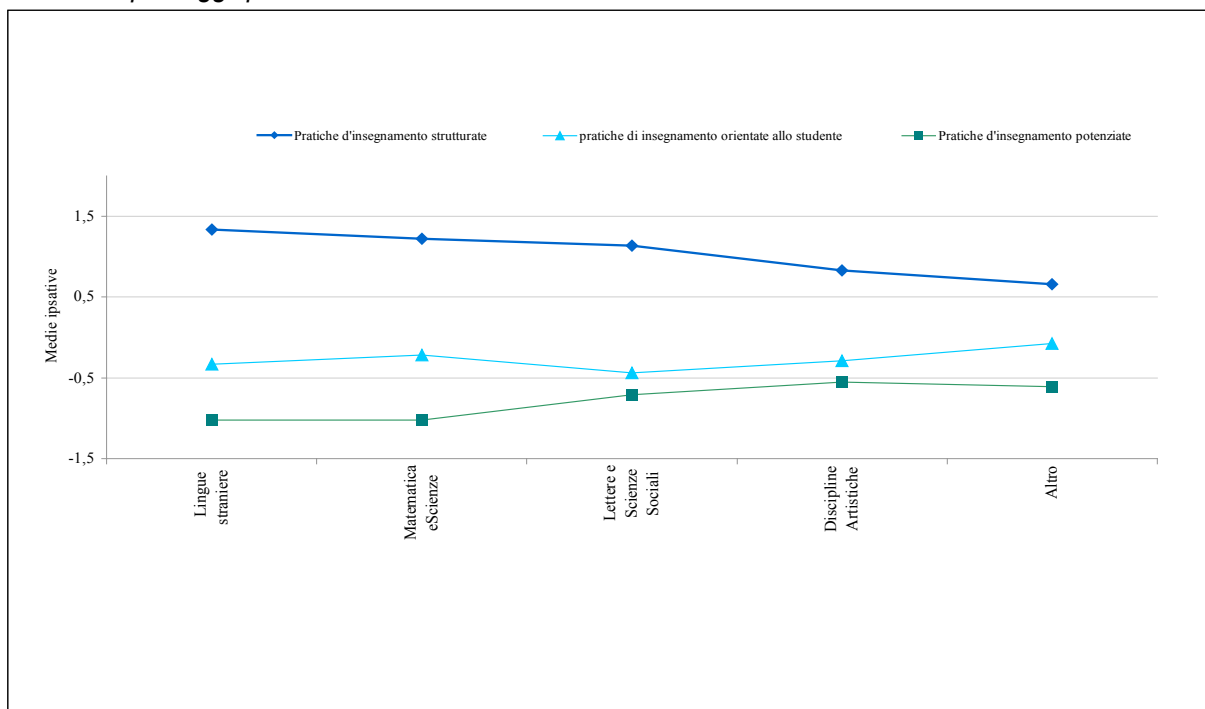
Fonte: Elaborazioni su database nazionale TALIS.

Figura 3.5 - Profili delle aree geografiche rispetto alle pratiche di insegnamento in classe. (2007-08). Italia (a)
Medie dei punteggi ipsativi



(a) Le aree geografiche sono ordinate in base al grado di preferenza degli insegnanti di ciascuna area geografica per le pratiche didattiche strutturate, orientate allo studente e attività didattiche potenziate
 Fonte: Elaborazioni su database nazionale TALIS.

Figura 3.6 – Profili delle aree disciplinari rispetto alle pratiche d’insegnamento in classe. (2007-08). Italia (a)
Medie dei punteggi ipsativi

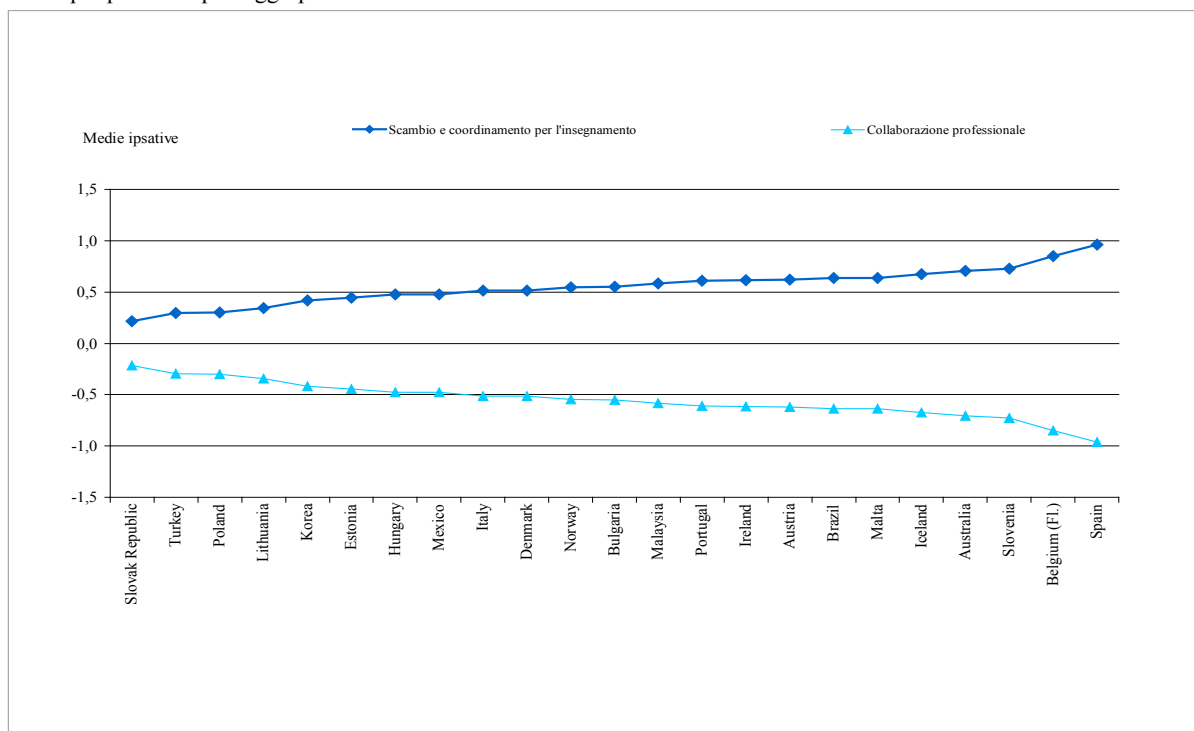


(a) Le aree disciplinari sono elencate in ordine decrescente rispetto al grado in cui sono utilizzate le diverse pratiche d’insegnamento
 Fonte: Elaborazioni su database nazionale TALIS.

Riguardo alle tipologie di cooperazione, le risposte dei docenti ai corrispettivi item portano a rilevare che in tutti i paesi, Italia compresa, le pratiche di coordinamento e di scambio di materiale e informazioni prevalgono sulle forme di collaborazione professionali (fig. 3.7).

A livello nazionale merita attenzione l'andamento delineato dagli indici non tanto per le grandi aree geografiche Nord, Centro e Sud, bensì rispetto al contesto demografico e urbano nel quale operano gli insegnanti. Si rileva, difatti, che il maggiore scarto le frequenze relative alle due forme di cooperazione si ha nei centri urbani di grandi dimensioni (v. fig. 3.8 e tav. 3.3). Un dato indicativo che è soprattutto nei contesti metropolitani c'è bisogno di stimolare maggiormente una cultura delle collaborazioni di tipo superiore.

Figura 3.7 - Profilo dei paesi rispetto alle pratiche di collaborazione tra i docenti. (2007-2008) (a)
Media per paese dei punteggi ipsativi

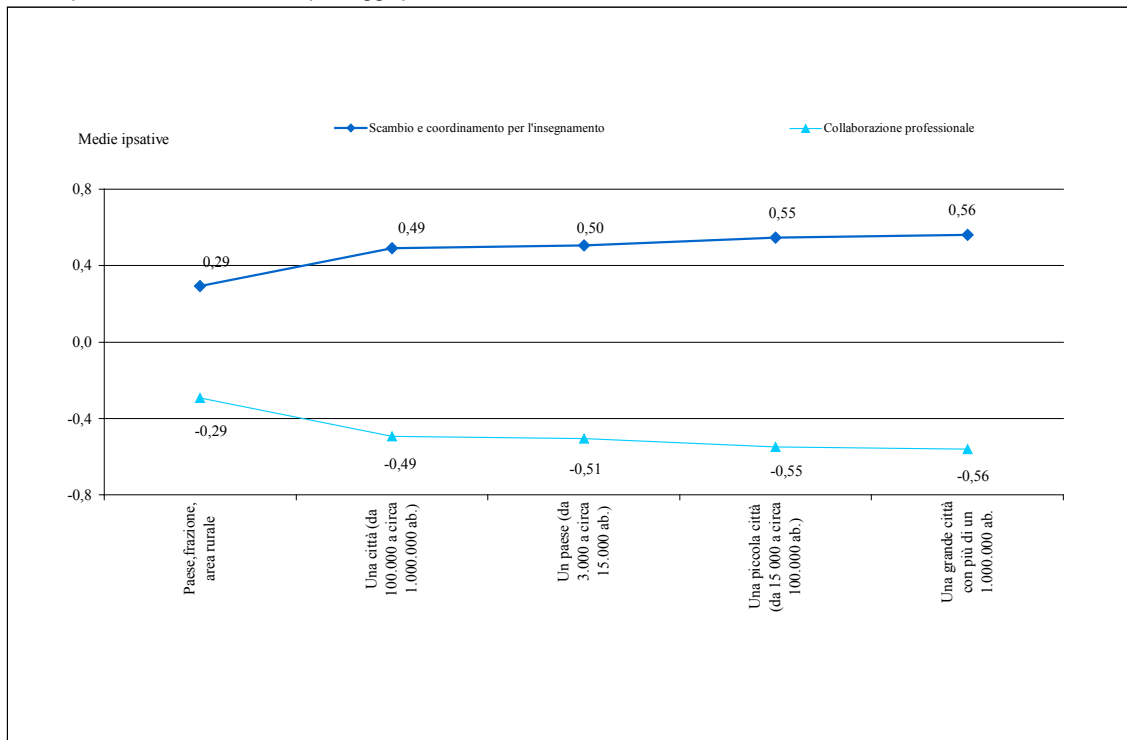


(a) I paesi sono riportati in ordine crescente rispetto al grado in cui gli insegnanti si impegnano nello scambio e coordinamento più che nella collaborazione professionale. Per es. per gli insegnanti della Slovacchia, ambedue i due tipi di collaborazione sono riportati quasi con la stessa frequenza, mentre in Spagna riportano una pratica più comune di scambio e coordinamento per l'insegnamento rispetto alla collaborazione professionale

Fonte: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*; OCDE, Paris, 2009

Figura 3.8 - Profilo dei centri locali-urbani rispetto alle pratiche di collaborazione tra i docenti. (2007-08). Italia. (a)

Medie per centro territoriale dei punteggi ipsativi



(a) I centri territoriali-urbani sono riportati in ordine crescente rispetto al grado in cui gli insegnanti si impegnano nello scambio e coordinamento più che nella collaborazione professionale.

Fonte: Elaborazione su database nazionale TALIS

Tavola 3.3 - Medie dei punteggi ipsativi relativi alle pratiche di cooperazione-collaborazione tra gli insegnanti in relazione al contesto demografico-urbano della scuola (2007-2008)

	Cooperazione per l'insegnamento		Collaborazione professionale	
	media ipsativa	S.E.	media ipsativa	S.E.
Nord	0,51	(0,02)	-0,51	(0,02)
Centro	0,53	(0,02)	-0,53	(0,02)
Sud e isole	0,51	(0,02)	-0,52	(0,02)
Paese, frazione, area rurale	0,29	(0,06)	-0,29	(0,06)
Un paese (da 3.000 a circa 15.000 ab.)	0,50	(0,02)	-0,51	(0,02)
Una piccola città (da 15.000 a circa 100.000 ab.)	0,55	(0,02)	-0,55	(0,02)
Una città (da 100.000 a circa 1.000.000 ab.)	0,49	(0,04)	-0,49	(0,04)
Una grande città con più di un 1.000.000 ab.	0,56	(0,04)	-0,56	(0,04)

S.E. Errore Standard. Fonte: elaborazioni su data base nazionale TALIS

4. Autoefficacia e clima in classe

L'indagine TALIS offre altre indicazioni interessanti lì dove analizza le relazioni che intercorrono tra l'orientamento didattico, le pratiche d'insegnamento e la consapevolezza dell'efficacia personale del docente (auto-efficacia) e il clima disciplinare in classe. I due fattori "qualità del clima in classe" e *self-efficacy* sono precondizioni decisive per conseguire risultati apprezzabili e, quindi, per il successo personale del docente¹⁰. Lo sono tanto più oggi in cui l'insorgere dei fenomeni come il bullismo, investendo anche la scuola, mettono a dura prova la capacità dei docenti di governare la classe, nonché la loro fiducia di venire a capo di una contraddizione, ovvero di un 'cambiamento' sociale nei confronti del quale sono di fatto "disarmati". I problemi che le innovazioni tecnologiche e i cambiamenti sociali pongono ai docenti richiedono nuove abilità, e quel che più conta, la convinzione di saperle utilizzare al meglio.

Ci sono molte definizioni di auto efficacia. Bergman la definisce il grado in cui l'insegnante crede nelle proprie capacità di influire sul buon rendimento dei discenti, ovvero di migliorare le modalità di apprendimento dei discenti, inclusi i più difficili. E' evidente il contenuto "relazionale" di questa definizione¹¹. Gli studi e le indagini in proposito dimostrano che un alto grado di autoefficacia è in relazione con l'apertura alle innovazioni tecnologiche e didattiche, con l'impegno sul lavoro, le buone capacità di gestire la classe, la gratificazione professionale e, di conseguenza, con bassi livelli di stress e *burnout*.¹²

Tornando a TALIS, notiamo che i docenti italiani, tanto al Nord quanto al Sud dichiarano in modo compatto d'avvertire positivamente il proprio contributo formativo (97,2%) (tav. 4.1), di avere un buon rapporto con gli studenti (98,1%) e di non avere problemi di comunicazione con loro (98,1%). Complessivamente, i nostri docenti valutano positivamente la propria efficacia nell'insegnamento tanto che il punteggio per l'Italia dell'indice di autoefficacia calcolato dall'OCSE risulta secondo in ordine di grandezza, dopo la Norvegia (tav. 4.2 e fig. 4.1).

Il dato non è in contraddizione con il predominio dell'approccio strutturale nel nostro paese. In effetti, i risultati dell'analisi di regressione multipla svolta tra l'indice di auto-efficacia, come variabile dipendente, e gli indicatori degli orientamenti didattici, delle pratiche d'insegnamento evidenziano una relazione positiva tra la percezione di autoefficacia nel proprio lavoro tanto con l'approccio costruttivista che con quello trasmissivo tradizionale (tav. 4.3; Box 6). E' l'OCSE a rilevare che malgrado gli approcci siano contrastanti, il risultato indica che credere fermamente in un metodo più che in un altro va di pari passo con una buona fiducia nelle capacità personali¹³.

¹⁰ Il dibattito in corso sulla *self efficacy* considera la convinzione di *self efficacy* un predittore di successo organizzativo abbastanza sicuro. La *self efficacy* facilita l'apprendimento di nuove tecnologie, previene lo stress e il burn out e risulta rilevante nella gestione di gruppi di lavoro avanzati, Borgogni L. *Efficacia organizzativa. Il contributo della teoria sociale cognitiva alla conoscenza delle organizzazioni*. Guerini e Associati, Milano, 2005

¹¹ Bassi M., Lombardi M., Delle Fave A. "La professione relazionale dell'insegnante" in Albanese, O. et al. *Disabilità, integrazione e formazione*. (a cura di), Editore Junior, Bergamo, 2006

¹² Bassi e al. op. cit.

¹³ Cfr. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*, OCDE, Paris, 2009

E' tuttavia interessante rilevare l'altro risultato dell'analisi di regressione, ovvero la relazione positiva che si determina nel nostro paese tra l'indice di autoefficacia e le attività di insegnamento-apprendimento su progetti, laddove non risulta alcuna relazione significativa con le altre pratiche d'insegnamento (tav. 4.3). Questo indica che gli insegnanti che hanno dichiarato di fare uso più frequente di attività di apprendimento potenziate hanno con maggiore probabilità indicato livelli più elevati di autoefficacia. Da notare che la stessa relazione risulta significativa e positiva solo in altri due paesi, l'Irlanda e la Polonia. Essendo l'Italia uno dei paesi in cui il modello e le pratiche costruttiviste sono poco affermate, risulta evidente che proprio in quella direzione bisogna spingere per ottenere miglioramenti sul piano dell'autoefficacia.

Tavola 4.1 - Autoefficacia degli insegnanti. (2007-08)

Percentuale degli insegnanti di scuola secondaria inferiore che hanno risposto agli item del costrutto sull' autoefficacia indicando i seguenti livelli di disaccordo-accordo

	Molto contrario		Contrario		In accordo		Molto in accordo	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Sento di contribuire in modo significativo alla formazione dei miei studenti								
Media TALIS	0,4	(0,04)	7,3	(0,13)	69,1	(0,24)	23,2	(0,23)
Italia	0,2	(0,06)	2,7	(0,26)	74,3	(0,78)	22,9	(0,78)
Nord	0,1	(0,06)	3,6	(0,45)	76,4	(1,09)	20,0	(1,11)
Centro	0,2	(0,12)	3,0	(0,46)	77,5	(1,32)	19,2	(1,25)
Sud e isole	0,3	(0,13)	1,7	(0,33)	70,9	(1,40)	27,1	(1,38)
Se mi impegno molto, posso fare progressi anche con gli studenti più difficili e meno motivati								
Media TALIS	1,2	(0,05)	16,1	(0,21)	61,2	(0,26)	21,6	(0,22)
Italia	0,6	(0,28)	8,8	(0,56)	67,4	(0,79)	23,2	(0,72)
Nord	0,7	(0,63)	8,5	(0,93)	68,8	(1,04)	21,9	(1,09)
Centro	0,7	(0,26)	9,2	(1,00)	70,8	(1,54)	19,3	(1,34)
Sud e isole	0,5	(0,21)	8,9	(0,90)	64,6	(1,34)	26,0	(1,14)
Il rapporto con i miei studenti è soddisfacente								
Media TALIS	0,2	(0,02)	5,3	(0,11)	75,6	(0,21)	18,8	(0,20)
Italia	0,2	(0,07)	1,8	(0,19)	71,2	(0,80)	26,9	(0,80)
Nord	0,1	(0,06)	1,9	(0,31)	72,6	(1,36)	25,5	(1,38)
Centro	0,2	(0,11)	1,5	(0,30)	73,0	(1,59)	25,3	(1,61)
Sud e isole	0,2	(0,14)	1,8	(0,30)	69,1	(1,14)	29,0	(1,13)
So di solito, come comunicare con gli studenti								
Media TALIS	0,3	(0,02)	3,9	(0,09)	72,8	(0,22)	23,1	(0,21)
Italia	0,1	(0,06)	1,8	(0,21)	73,9	(0,77)	24,2	(0,73)
Nord	0,1	(0,06)	1,7	(0,35)	76,5	(1,29)	21,7	(1,18)
Centro	0,1	(0,09)	1,5	(0,29)	76,5	(1,32)	21,8	(1,35)
Sud e isole	0,2	(0,13)	1,9	(0,34)	70,5	(1,30)	27,5	(1,22)

S.E.: Errore standard

Fonti: Media TALIS: "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS", Tavole web 7.2a, 7.2b, 7.2c, 7.2d; OCDE, Paris, 2009; Italia e aree geografiche elaborazioni su data base nazionale TALIS

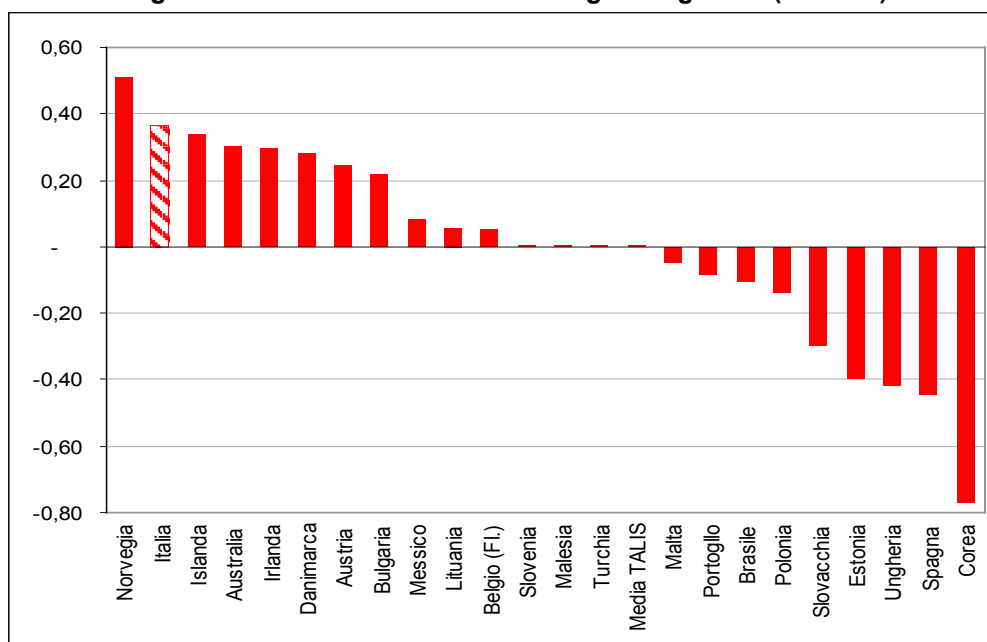
Tavola 4.2 - Indice di autoefficacia degli insegnanti. Scuola secondaria inferiore. (2007-08)

Paesi	Indice di autoefficacia	
	Media	(S.E.)
Australia	0,30	(0,03)
Austria	0,24	(0,02)
Belgio (Fl.)	0,05	(0,02)
Brasile	-0,10	(0,03)
Bulgaria	0,22	(0,03)
Danimarca	0,28	(0,03)
Estonia	-0,40	(0,01)
Ungheria	-0,42	(0,02)
Islanda	0,34	(0,03)
Irlanda	0,30	(0,03)
Italia	0,36	(0,02)
Corea	-0,77	(0,02)
Lituania	0,06	(0,02)
Malesia	0,01	(0,03)
Malta	-0,05	(0,03)
Messico	0,08	(0,03)
Norvegia	0,51	(0,03)
Polonia	-0,14	(0,02)
Portogallo	-0,08	(0,02)
Slovacchia	-0,30	(0,02)
Slovenia	0,01	(0,01)
Spagna	-0,45	(0,02)
Turchia	0,00	(0,04)
Media TALIS	0,00	(0,01)
Nord	0,31	(0,03)
Centro	0,30	(0,03)
Sud e isole	0,44	(0,03)

S.E.: Errore Standard

Fonti: Paesi TALIS: "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS", Tavola 7.3; OCDE, Paris, 2009; Aree geografiche: elaborazioni su database nazionale TALIS

Figura 4.1- Indice di autoefficacia degli insegnanti. (2007-08)



Box 6. Le stime dei modelli di regressione sull' Autoefficacia degli insegnanti e sul Clima disciplinare in classe

Le tavole 4.3 e 4.6 sono estratte dalla più ampia analisi svolta dall'OCSE sui fattori che incidono sulle variabili "Autoefficacia degli insegnanti" e "Clima disciplinare in classe".

Si tratta di un'analisi statistica condotta tramite la regressione multipla dove le variabili "Autoefficacia degli insegnanti" e "Clima disciplinare in classe" sono messe in relazione con una serie di indicatori rappresentativi di caratteristiche personali e professionali degli insegnanti, dell'ambiente di apprendimento e del contesto socio-economico e culturale.

Per gli obiettivi dell'analisi, le variabili indipendenti sono raggruppate in sei blocchi analitici, riconducibili ai diversi temi trattati nell'indagine: sviluppo professionale degli insegnanti, valutazione, pratiche di insegnamento e atteggiamenti, stile di direzione della scuola. Un ulteriore gruppo analitico, inoltre, raccoglie le variabili relative alle caratteristiche di contesto socio-economico e culturale misurate a livello di classe e di scuola:

- **Blocco 0:** Caratteristiche relative al contesto socio-economico e culturale di provenienza degli studenti misurate a livello di classe e di scuola;
- **Blocco 1:** Caratteristiche degli insegnanti (profilo demografico, status occupazionale e carriera);
- **Blocco 2:** Caratteristiche dello sviluppo professionale (entità e tipi di sviluppo professionale intrapresi);
- **Blocco 3:** Le pratiche di insegnamento, atteggiamenti e convinzioni sull'istruzione;
- **Blocco 4:** Caratteristiche della valutazione a livello d'istituto e d'insegnante (frequenza e criteri di valutazione, impatto e feedback fornito agli insegnanti);
- **Blocco 5:** Stili di leadership della scuola;
- **Blocco 6:** Autonomia della scuola e risorse

Per ogni paese sono individuati dei *modelli di regressione finali* le cui stime derivano da una strategia di analisi articolata in due fasi:

Fase 1 – Definizione del modello di base. In primo luogo sono esaminati gli effetti delle variabili di ciascuno dei blocchi analitici sulle variabili dipendenti. Per ogni blocco sono calcolate le stime rispetto a due distinti modelli, definiti rispettivamente *modello lordo* e *modello netto*. Il *modello lordo* include unicamente le variabili indipendenti del blocco tematico in esame, senza tener conto delle variabili di contesto. Il *modello netto* include anche le variabili rappresentative delle caratteristiche degli insegnanti (blocco 1) e quelle relative al contesto socio-economico e culturale (blocco 0). L'introduzione separata di queste variabili:

L'introduzione separata di questi blocchi permette di confrontare meglio gli effetti delle variabili degli altri blocchi tematici sulle variabili dipendenti al netto, appunto, delle differenti caratteristiche sia degli insegnanti sia delle scuole.

Fase 2:– Definizione dei modelli finali: Le variabili indipendenti di ogni blocco tematico, risultate statisticamente significative nei modelli di base, sono inserite tutte insieme nei modelli finali. Anche in questo caso si procede alla stima di due diversi modelli: *modello finale lordo* e *modello finale netto*.

Le tavole 4.3 e 4.6 riportano unicamente i *modelli di regressione finali netti* relativi al blocco analitico 3, indicando le variabili che risultano statisticamente significative ed il segno dei loro coefficienti di regressione: il segno "+" indica una relazione positiva con la variabile dipendente, mentre il segno "-" indica una relazione negativa.

L'analisi di regressione svolta sulle variabili "Autoefficacia degli insegnanti" e sul "Clima disciplinare in classe" è riportata in modo completo nel capitolo VII del volume *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. L'allegato A1.4 del volume fornisce, inoltre, maggiori dettagli sulla procedura di analisi adottata.

Tavola 4.3 - Variabili significative e direzione dei coefficienti delle variabili sugli orientamenti e le pratiche didattiche nel modello di regressione finale stimato per l'Autoefficacia degli insegnanti - Scuola secondaria inferiore

Variabili significative nella regressione multipla dell'indice "Autoefficacia" comprendenti i seguenti indici sulle convinzioni, pratiche e atteggiamenti dei docenti ¹

	Indice Relazioni studente-docenti	Indice sulle pratiche d'insegnamento			Indici sulle convinzioni d'insegnamento		Indice di collaborazione dei docenti	
		Pratiche di insegnamento strutturate	Pratiche di insegnamento orientate allo studente	attività di insegnamento potenziate	Convinzioni di tipo trasmissivo diretto	Convinzioni di tipo costruttivista	Scambio e coordinamento per l'insegnamento	Collaborazione professionale
Australia	+	+				+		
Austria	+	+	+	-	+	+		+
Belgio (Fl.)	+	+			+	+		+
Brasile	+				+			
Bulgaria	+				+			+
Danimarca	+				+	+		
Estonia	+		+			+		+
Ungheria	+		+			+		+
Islanda	+	+				+		+
Irlanda	+	+		+	+	+		
Italia	+			+	+	+		
Corea	+	+	+		+	+		+
Lituania	+		+		+	+		
Malesia	+	+					+	
Malta	+					+		
Messico	+	+			+			
Norvegia	+	+			+	+	+	
Polonia	+	-		+	+	+		+
Portogallo	+	+	+		+	+		+
Slovacchia	+		+		+	+		
Slovenia	+		+		+	+		
Spagna	+	+			+	+		+
Turchia	+		+		+	+		

¹ Il segno "+" indica le variabili per le quali è risultata una relazione positiva significativa con il clima disciplinare in classe, mentre il segno "-" indica una relazione significativa negativa. Le celle vuote indicano che non è stata trovata alcuna relazione. Il test di significatività è al 5%.

Fonte: "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS", Tavola 7.6a; OCDE, Paris, 2009;

Un'indicazione dello stesso tipo deriva anche dall'analisi di regressione con l'indicatore del clima disciplinare in classe. L'esame delle risposte dei docenti ai singoli item che compongono questo indicatore evidenzerebbero per l'Italia, una situazione disciplinare in classe migliore rispetto ad altri paesi. Il problema del chiasso in classe è sottolineato dal 12,9% dei docenti, percentuale contenuta se si considera che la media TALIS è del 24% (tav. 4.4). Gli studenti si impegnano a sufficienza a creare in classe un'atmosfera piacevole per l'apprendimento (80,6%), in ogni caso più della media TALIS (72,2%), con un picco dell'83,9% nel sud e isole. Il clima in classe è dunque mediamente accettabile (tav. 4.5 e fig. 4.2)¹⁴.

Nell'analisi di regressione la relazione positiva tra questo indicatore e le pratiche di insegnamento strutturate confermano che la qualità apprezzabile del clima in classe è collegata alla prevalenza nel nostro paese di questo tipo di pratiche (tav. 4.6). Al contempo l'analisi mette in luce le maggiori probabilità dei docenti con opinioni di tipo costruttivista di lavorare in un clima disciplinare in classe positivo, mentre non risulta alcuna relazione significativa tra il clima disciplinare e i docenti che hanno convinzioni di tipo trasmissivo.

Inoltre, è da rilevare la relazione positiva instaurata tra il clima in classe e le forme avanzate di collaborazione professionale tra i docenti, a conferma che laddove i docenti aderiscono fattivamente a tali forme si determina in classe un clima più favorevole all'insegnamento-apprendimento.

Nel complesso, dunque, queste relazioni sembrano indicare che pur prevalendo un approccio didattico direttivo e strutturale, tra i docenti c'è senz'altro un atteggiamento di curiosità e di interesse per l'approccio costruttivista e per le sue pratiche didattiche.

¹⁴ Occorre evidenziare che questa favorevole situazione del clima in classe dichiarata dai docenti risulta in contrasto con le dichiarazioni dei dirigenti scolastici, in particolare delle aree centrosettentrionali. L'80% dei dirigenti scolastici del Nord e il 79,1% del Centro dichiara che i comportamenti di disturbo in classe degli studenti ostacolano (in qualche misura o molto) un clima classe favorevole all'apprendimento. Il dato scende al 58% tra i dirigenti delle aree meridionali.

Tavola 4.4 - Clima disciplinare in classe. (2007-08)

Percentuale degli insegnanti di scuola secondaria inferiore che hanno risposto agli item del costruito sul clima disciplinare in classe indicando i seguenti livelli di disaccordo-accordo

	Molto contrario		Contrario		D' accordo		Molto d' accordo	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Quando inizia la lezione, devo aspettare molto tempo prima che gli studenti facciano silenzio								
Media TALIS	25,0	(0,25)	46,3	(0,26)	22,7	(0,22)	6,0	(0,13)
Italia	29,2	(1,03)	50,4	(1,17)	17,4	(0,71)	3,0	(0,30)
Nord	26,6	(1,55)	50,5	(1,67)	20,5	(1,08)	2,4	(0,45)
Centro	29,4	(1,91)	50,8	(1,84)	16,2	(1,17)	3,6	(0,59)
Sud e isole	31,8	(1,58)	50,2	(2,05)	14,7	(1,24)	3,4	(0,47)
Gli studenti si impegnano a creare in classe un'atmosfera piacevole per l'apprendimento								
Media TALIS	4,6	(0,11)	23,2	(0,26)	59,0	(0,29)	13,1	(0,18)
Italia	2,8	(0,30)	16,6	(0,65)	61,5	(0,95)	19,1	(0,73)
Nord	2,9	(0,48)	19,0	(0,95)	61,0	(1,38)	17,0	(1,12)
Centro	2,1	(0,46)	19,2	(1,26)	61,5	(2,04)	17,2	(1,58)
Sud e isole	2,9	(0,46)	13,1	(1,09)	62,0	(1,64)	22,0	(1,28)
Perdo molto tempo perché gli alunni interrompono la lezione								
Media TALIS	20,9	(0,22)	50,1	(0,27)	23,3	(0,24)	5,8	(0,14)
Italia	20,3	(0,93)	55,3	(0,98)	20,9	(0,75)	3,5	(0,34)
Nord	18,3	(1,15)	56,0	(1,31)	22,3	(1,15)	3,4	(0,52)
Centro	19,3	(1,44)	56,4	(1,57)	21,1	(1,39)	3,2	(0,68)
Sud e isole	22,7	(1,78)	54,2	(1,86)	19,4	(1,22)	3,7	(0,56)
C'è molto chiasso in classe								
Media TALIS	25,1	(0,24)	50,7	(0,26)	19,6	(0,21)	4,5	(0,12)
Italia	38,9	(1,05)	48,2	(1,17)	10,8	(0,71)	2,1	(0,22)
Nord	37,5	(1,54)	49,3	(1,50)	11,1	(0,99)	2,1	(0,36)
Centro	36,6	(1,66)	51,8	(1,80)	9,8	(0,99)	1,8	(0,34)
Sud e isole	41,1	(1,81)	45,7	(2,15)	11,0	(1,29)	2,2	(0,33)

S.E.: Errore standard

Fonti: Media TALIS: "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS", Tavole web 7.3a, 7.3b, 7.3c, 7.3d; OCDE, Paris, 2009; Italia e aree geografiche elaborazioni su data base nazionale TALIS

Tavola 4.5 - Indice di indice del clima disciplinare in classe. Scuola secondaria inferiore. (2007-08)

Paesi	Indice del clima disciplinare in classe	
	Media	S.E.
Australia	0,05	(0,03)
Austria	0,25	(0,02)
Belgio (Fl.)	0,08	(0,03)
Brasile	-0,25	(0,02)
Bulgaria	0,15	(0,04)
Danimarca	-0,08	(0,04)
Estonia	0,45	(0,02)
Ungheria	0,13	(0,04)
Islanda	-0,36	(0,03)
Irlanda	0,21	(0,03)
Italia	0,09	(0,02)
Corea	-0,12	(0,02)
Lituania	0,15	(0,02)
Malesia	-0,06	(0,03)
Malta	-0,19	(0,03)
Messico	0,25	(0,02)
Norvegia	-0,13	(0,04)
Polonia	0,14	(0,02)
Portogallo	-0,39	(0,03)
Slovacchia	-0,11	(0,03)
Slovenia	0,24	(0,03)
Spagna	-0,47	(0,03)
Turchia	-0,07	(0,05)
Media TALIS	0,00	(0,01)
Nord	0,04	(0,03)
Centro	0,08	(0,03)
Sud e isole	0,15	(0,03)

S.E.: Errore Standard

Fonti: Paesi TALIS: "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS ", Tavole 7.2 e 7.3; OCDE, Paris , 2009; Aree geografiche: elaborazioni su database nazionale TALIS

Figura 4.2 - Indice del clima disciplinare in classe. (2007-08)

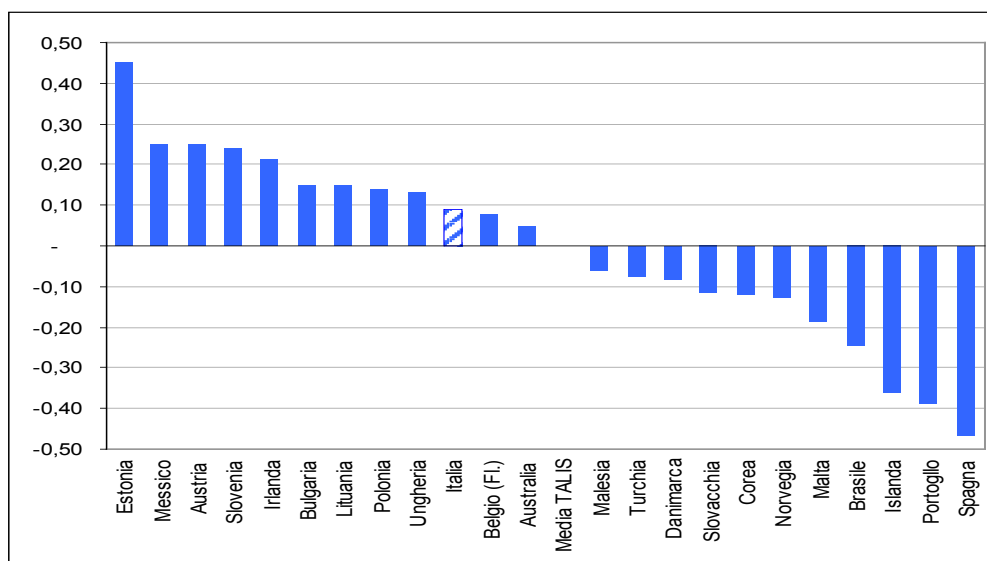


Tavola 4.6 - Variabili significative e direzione dei coefficienti delle variabili sugli orientamenti e le pratiche didattiche nel modello di regressione finale stimato per il Clima disciplinare in classe - Scuola secondaria inferiore

Variabili significative nella regressione multipla dell'indice "Clima disciplinare in classe" comprendenti i seguenti indici sulle convinzioni, pratiche e atteggiamenti dei docenti ¹:

	Indice Relazioni studente-docenti	Indice sulle pratiche d'insegnamento			Indici sulle convinzioni d'insegnamento		Indice di collaborazione dei docenti	
		Pratiche di insegnamento strutturate	Pratiche di insegnamento orientate allo studente	Attività di insegnamento potenziate	Convinzioni di tipo trasmissivo diretto	Convinzioni di tipo costruttivista	Scambio e coordinamento per l'insegnamento	Collaborazione professionale
Australia	+	+						
Austria	+	+	+	-			+	-
Belgio (Fl.)	+	+		-	-			
Brasile	+		+					
Bulgaria	+	+						+
Danimarca	+							
Estonia	+		+					
Ungheria	+	+				+		
Islanda	+							
Irlanda	+	+						
Italia	+	+				+		+
Corea	+	+			-	+		
Lituania	+		+	-				
Malesia	+	-	+	-			+	-
Malta								
Messico	+	+					+	
Norvegia	+				-			
Polonia	+		+		-	+		
Portogallo	+	+			-			
Slovacchia	+							
Slovenia	+		+		-	+		
Spagna	+	+			-			+
Turchia	+		+					

¹ Il segno "+" indica le variabili per le quali è risultata una relazione positiva significativa con il clima disciplinare in classe, mentre il segno "-" indica una relazione significativa negativa. Le celle vuote indicano che non è stata trovata alcuna relazione. Livello di significatività è al 5%.

Fonte: "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS", Tavola 7.6; OCDE, Paris, 2009;

5. Conclusioni e qualche considerazione

La resistenza che in Italia incontra la pratica costruttivista, la quale, pur non essendo stata esente da limiti¹⁵, è tuttavia egemone in buona parte degli altri paesi, è senz'altro un campanello d'allarme. Tanto più se si considera la crescente diffusione della tecnologia digitale nella società, di cui la scuola è parte importante. Il digitale ha occupato ampi spazi del mondo del lavoro, dei servizi e dell'informazione. Li ha occupati e modificati, e seguirà a farlo in maniera sempre crescente. La scuola non può essere in ritardo. E' piuttosto tenuta a confrontarsi con una realtà in continua mutazione, che genera costumi e linguaggi e consente trasmissione di saperi nonché possibilità d'apprendimento a collettività di discenti, di docenti, di dirigenti e ricercatori. La vita quotidiana e quella di relazione sono fortemente innervate dal digitale. E' preoccupante che non ci sia un adeguato numero di docenti in grado di orientare e accrescere la capacità dei discenti, di qualsiasi età e condizione, di utilizzare al meglio le opportunità che il digitale offre.

In un sistema trasmissivo tradizionale il computer, ad esempio, può al massimo essere utilizzato come un dizionario enciclopedico. Il docente, ammesso che n'abbia la competenza, può insegnare all'allievo ad usarlo come gli insegna ad usare un vocabolario. Gli trasmette cioè un metodo. E però il discente ha già a disposizione una quantità considerevole di mezzi d'apprendimento e comunicazione: il web, il blog, l'i-pod, le chat, Wikipedia, etc. e quindi una grande possibilità "trasversale" di comunicazione. Il docente tradizionale indirizza il discente ad un modo univoco d'uso del mezzo tecnologico. Laddove la pratica costruttivista, con i suoi principi assimila questa molteplicità e "trasversalità" del flusso d'informazione, e tende a superare il rapporto classe/scuola per raggiungere – e talvolta riesce - lo scenario di classe globale, ovvero di comunità attive di discenti in un rapporto continuo di lavoro e collaborazione. In questo senso, la tecnologia digitale può alleggerire doppiamente il carico di lavoro del docente sia per quel che attiene strettamente alla didattica, cioè l'articolazione dei gruppi di lavoro e la diversificazione dei percorsi d'apprendimento, sia per quel che attiene alla progettualità (banche dati, internet, archivi). Tramite la tecnologia digitale, infine, vengono introdotti nuovi modi di apprendere, che presuppongono scambio e collaborazione tra gruppi di lavoro diversi, fisicamente lontani e non necessariamente costretti in un orario preciso di lavoro. La discussione/comunicazione in rete consente ad ognuno di intervenire quando vuole, di commentare tanto il proprio che l'altrui lavoro, di aggiungere

¹⁵ Calvani fa notare che l'ottimismo che animava pensatori e studiosi "attivisti" trovò motivo di crisi nella considerevole mole di lavoro gestionale di cui necessita l'insegnamento in un'ottica attivistica (articolazione in gruppi, diversificazione dei percorsi, ecc). Secondo l'autore, gran parte delle esperienze attivistiche si sono esaurite per la grande fatica fisica che gli insegnanti aperti alla pratica attivistica hanno dovuto affrontare. Cionondimeno lo stesso ritiene che l'introduzione delle tecnologie possa essere, oggi, di grande aiuto per superare i problemi di sovraccarico gestionale che ha caratterizzato l'esperienza attivistica tradizionale (A. Calvani, Op. Cit.).

informazioni e punti di vista in un clima di cooperazione ed impegno che risulta senz'altro maggiore di quello ottenuto in una classe tradizionale.

Il permanere presso i docenti italiani dell'approccio didattico tradizionale potrebbe sembrare un esito sorprendente, tanto più se si considera che sin dalla metà degli anni ottanta l'Italia ha provveduto a dotare il sistema scolastico di tecnologie informatiche digitali. D'altra parte, vanno considerati gli scarsi risultati che quella pur tempestiva risoluzione ha dato. Si è fatto giustamente notare che in quell'esperienza non si sono individuate 'piste formative' in grado di dotare docenti e discenti d'elementi di conoscenza algoritmica e digitale tali da poter accedere in modo costruttivo alle nuove tecnologie¹⁶, ovvero facendo leva più sulla *Information literacy* che non su un mero aggiornamento tecnologico¹⁷.

L'indagine TALIS dà utili indicazioni sui modi con cui indirizzare più appropriatamente la crescita e lo sviluppo professionale. Più precisamente, indica che uno dei percorsi da seguire è quello di intervenire sugli atteggiamenti, sulle convinzioni e sugli stili d'insegnamento in modo da far prevalere l'approccio costruttivista e le sue pratiche didattiche. Tant'è, se si esclude il dato confortante che emerge dalla relazione positiva tra le pratiche di *enhanced activities* e l'autoefficacia, la maggior parte dei dati conferma per l'Italia un ritardo difficile da colmare in tempi accettabili. C'è, infatti, un significativo numero di docenti, soprattutto al meridione, che denuncia la propria inadeguatezza rispetto ai cambiamenti in corso. Non si sentono all'altezza dei compiti che impone una classe multietnica (Nord) né si sentono in grado di affrontare le problematiche poste da una classe in cui i livelli d'apprendimento dei discenti siano evidentemente non omogenei (ad esempio, per la diversa estrazione sociale dei discenti). Di più: molti denunciano la non totale padronanza della materia che insegnano e chiedono, con tutta franchezza, sostegno. E bisogna dire che il dato non è proprio compatibile con l'alto grado di soddisfazione che gli stessi docenti dichiarano d'estrarre dal proprio lavoro.

¹⁶ Walter Maraschini, *Il lavoro docente: la strada stretta tra "conservatori" e "reazionari"*, I quaderni di Italiani europei, n.1, Roma, 2008

¹⁷ Gino Roncaglia, *Scuola e nuove tecnologie: dall'aggiornamento tecnologico all'information literacy* I quaderni di Italiani europei, "Roma, n.1, 2008