



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 09 Luglio 2014

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Reading survey's outcomes (TALIS 2013) in the perspective of support for
teachers' professionalism**

**I risultati dell'indagine TALIS 2013 letti nell'ottica del sostegno alla
professionalità degli insegnanti**

di Stefania Nirchi

Università degli Studi di Cassino

s.nirchi@unicas.it

Abstract

In the last years the professional development of the teachers has been considered an international and strategic field survey because it can be read both as instrument to reach quality standard increasingly, in terms of scholastic performance, both as means for the best educational offer in step with the complex and globalized economic-social system. In this paper we will try to explain the context, in light of last results OCSE's with the survey TALIS 2013 (The OECD Teaching and Learning International Survey).

Key words: profession teacher; professional development; survey TALIS

Abstract

Negli ultimi anni lo sviluppo professionale degli insegnanti è stato considerato un campo di indagine internazionale strategico per il fatto di prestarsi molto bene ad essere letto sia come strumento per il raggiungimento di standard di qualità più alti, in termini di prestazione scolastica, sia come mezzo per il miglioramento di una offerta d'istruzione in linea con la complessità di un sistema economico-sociale globalizzato. In questo saggio tenteremo di chiarire meglio lo scenario di riferimento, soprattutto alla luce degli ultimi risultati cui l'Ocse è giunto con il progetto TALIS 2013 (The OECD Teaching and Learning International Survey/Indagine internazionale sull'insegnamento-apprendimento).

Parole chiave: professione insegnante; sviluppo professionale; progetto TALIS

Introduzione

In generale quando si parla di *sviluppo professionale* nell'ambito scolastico si fa riferimento in particolare ad una dimensione complessa che si caratterizza in un processo sistematico necessario a formare i docenti nel proprio lavoro e che si snoda fundamentalmente in quattro step: la formazione iniziale (Initial), l'immissione in ruolo (Induction), la formazione in servizio (In-Service Training), e lo sviluppo professionale continuo all'interno dell'istituzione scolastica (Continuing). CEDEFOP (2010)

Pur spaziando quindi dall'ambito formale all'informale esso può svilupparsi con il contributo di workshop, corsi, ma grazie soprattutto al lavoro di squadra degli insegnanti della stessa scuola o di scuole diverse. (TALIS, 2009; Unità Europea eTwinning, 2010).

In altri termini un ruolo centrale non ce l'ha solo la formazione ma anche l'acquisizione di competenze all'interno e all'esterno dell'aula scolastica; processo questo che comporta per i docenti la costante rilettura dei contenuti disciplinari e delle metodologie adottate in chiave più moderna, ma soprattutto dialogando costantemente con i colleghi di materie diverse dalle proprie e, altresì, con gli esperti di settore. (Costa, 2011a).

Sulla base di queste riflessioni possiamo affermare che nella definizione di sviluppo professionale si rintracciano due dimensioni: il processo vero e proprio di insegnamento-apprendimento e il nuovo ruolo di *docente ricercatore* che l'insegnante potrebbe assumere. Dimensioni queste che vengono sempre più spesso richiamate all'attenzione soprattutto nei documenti europei. Infatti, proprio dall'Unesco (2010) arriva l'auspicio che lo sviluppo professionale degli insegnanti diventi l'elemento cardine per l'innalzamento della qualità della proposta di istruzione; obiettivo questo più facilmente raggiungibile se si riuscirà ad operare anche a livello di miglioramento dell'intero sistema educativo di riferimento. Ci si dovrà impegnare pertanto a formare professionalità sempre più complesse, capaci di intervenire su conoscenze, abilità e competenze; *docenti facilitatori*¹ del processo di creazione di nuove conoscenze e in grado di fornire agli studenti l'autonomia necessaria a pianificare e gestire i propri obiettivi in modo da riuscire a monitorare costantemente il proprio processo di apprendimento. Tutto questo potrà essere raggiunto a patto di muoversi all'interno di un

¹ Il corsivo è dell'Autore

contesto scolastico inteso nella sua accezione di “learning organization”, ovvero un ambiente aperto alla continua trasformazione.

La chiave di lettura europea dello sviluppo professionale dei docenti: il progetto TALIS

Negli ultimi anni lo sviluppo professionale degli insegnanti è stato considerato un campo di indagine internazionale strategico per il fatto di prestarsi molto bene ad essere letto sia come strumento per il raggiungimento di standard di qualità più alti, in termini di prestazione scolastica, sia come mezzo per il miglioramento di una offerta d’istruzione in linea con la complessità di un sistema economico-sociale globalizzato. (Costa, 2011c)

Del resto le politiche europee in materia di formazione iniziale e di sviluppo professionale continuo degli insegnanti si basano sull’idea che promuovendo la qualità degli insegnanti sia possibile ottenere il miglioramento dei risultati di apprendimento degli studenti (OECD, 2011).

A tale riguardo da diversi anni l’Unione Europea chiede ai diversi Paesi membri il pieno raggiungimento di una serie di obiettivi:

- garantire la formazione continua degli insegnanti nei suoi diversi livelli di crescita: formazione iniziale, sostegno a inizio carriera e successivo sviluppo professionale;
- incoraggiare i docenti nella loro funzione di professionisti riflessivi e aperti all’innovazione;
- restituire all’insegnamento la sua natura di professione attraente;
- assicurare agli insegnanti una formazione che parta almeno da un diploma d’istruzione superiore che garantisca un curriculum di studio basato sul giusto connubio tra ricerca e pratica didattica;
- sostenere i docenti nel loro percorso formativo sia ad inizio carriera, che nel dispiegarsi della professione, con adeguate opportunità di apprendimento formale e informale;
- erogare una formazione di alta qualità che riesca a soddisfare le esigenze di un corpo docente e di una scuola in continua trasformazione e che garantisca il dialogo costante con una “società della conoscenza” estremamente complessa.

Queste rappresentano soltanto alcune delle premesse alla base dello studio iniziato a livello europeo sulla professionalità degli insegnanti e che sono confluite successivamente, a partire dal 2008, nel progetto TALIS.

Il progetto TALIS 2008/2013² (The OECD Teaching and Learning International Survey): obiettivi e metodi

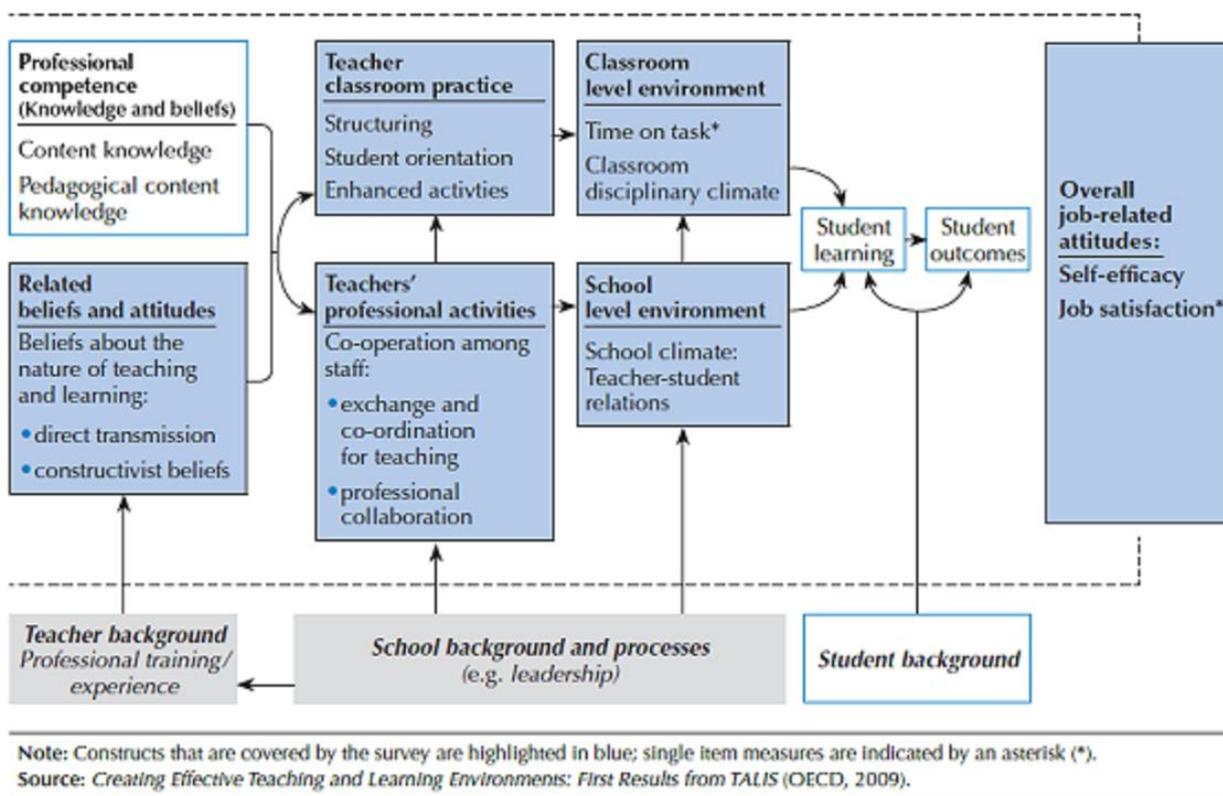
L’indagine condotta dall’OCSE ha coinvolto insegnanti e dirigenti scolastici di 24 paesi, la campionatura è stata realizzata nell’ambito dei diversi sistemi scolastici nazionali entro i quali si è

² La prima edizione di TALIS, denominata TALIS 2008, si è svolta nell’anno scolastico 2007/2008 e vi hanno partecipato 24 paesi, tra cui l’Italia. TALIS 2013 è la seconda edizione dell’Indagine Internazionale TALIS promossa e coordinata dall’OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), incentrata sull’analisi degli ambienti di apprendimento, le condizioni di insegnamento dei docenti, l’effetto di questi fattori sull’efficacia degli istituti e dell’attività insegnante.

provveduto ad individuare in modalità casuale un campione rappresentativo di 200 scuole e di 20 insegnanti per ciascuna di esse. Il progetto TALIS è stato realizzato in forma anonima e ai soggetti intervistati (circa 74.000 tra insegnanti e dirigenti scolastici), sono stati somministrati due questionari sulle tematiche³ (Tab. 1) ritenute importanti ai fini dell'indagine.

L'indagine rappresenta senza dubbio una delle più importanti condotte negli ultimi anni a livello internazionale poiché va ad indagare gli aspetti più significativi dell'attività professionale dei docenti: i loro orientamenti pedagogici, le loro attività didattiche, la qualità e il flusso della loro interazione all'interno dell'istituzione scolastica con i colleghi e con la dirigenza scolastica. Il progetto TALIS si pone come finalità principale, l'elaborazione di un quadro comparativo di indicatori internazionali, utili a sostenere i Paesi nella progettazione e nello sviluppo delle loro politiche sull'insegnamento, sull'apprendimento e sugli insegnanti. A livello internazionale, la comparazione dovrebbe permettere ad ogni paese di conoscere in maniera più approfondita quelle realtà che stanno affrontando tematiche analoghe e di analizzare in maniera critica le strategie e le politiche adottate da ciascuno.

Survey themes for Talis



Tab. 1. Le dimensioni affrontate nel questionario del progetto Talis

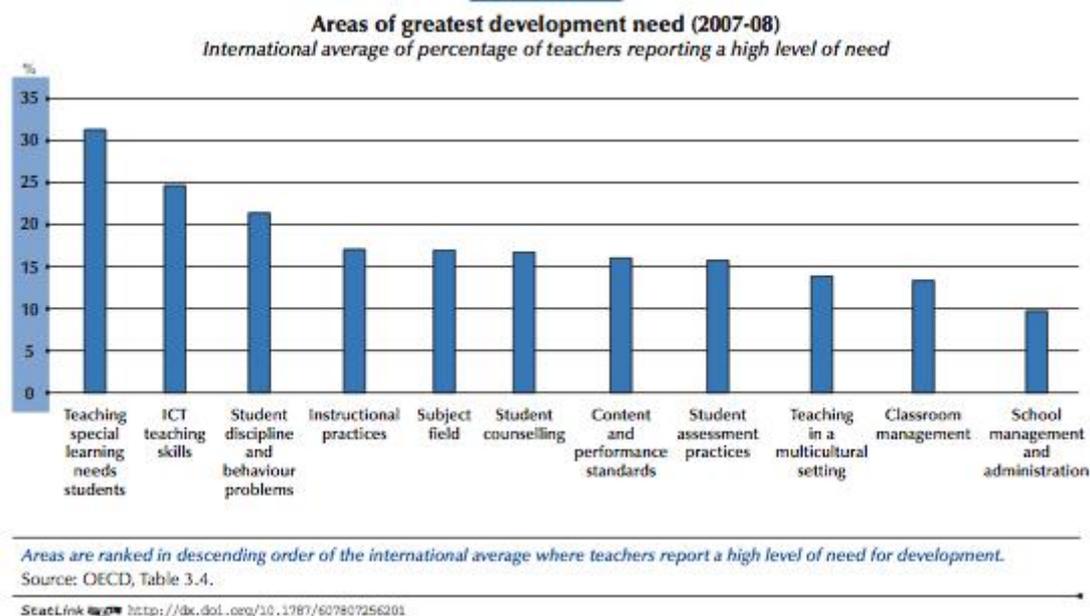
³ Nella tabella 1 sono riportate le tematiche affrontate dal progetto Talis. Il grafico è ripreso da <http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf> Talis 2008, Technical report, pag 34.

Variabili da tenere sotto controllo

A fronte di molte dimensioni indagate nella ricerca, le variabili centrali su cui si è focalizzata maggiormente l'attenzione sono state la partecipazione dei docenti ad attività di sviluppo professionale e come queste attività venivano percepite dagli insegnanti stessi.

Una prima lettura dei risultati ci restituisce come dato una piena soddisfazione del corpo docente rispetto al proprio lavoro e, la convinzione (soprattutto delle donne), che l'insegnamento non è solo trasmissione di conoscenze, ma rappresenta ancora un modo per favorire l'apprendimento autonomo dei propri studenti. A fronte di questo, tuttavia, l'Ocse si spinge a porre maggiore attenzione ad alcune variabili che si evincono dallo studio dei dati, individuando la prima nello sconforto generato nei docenti da una *inadeguata remunerazione* che gli insegnanti sono convinti di ottenere a fronte di un lavoro molto impegnativo, mancando un meccanismo premiale o sanzionatorio legato alla performance. Importante il ruolo centrale, avallato anche dai dati, di una leadership efficace in grado di influenzare positivamente e indirizzare non soltanto lo sviluppo professionale del docente singolo e migliorare la relazione tra questo e gli studenti, ma altresì, il lavoro di equipe dei docenti stessi. Infatti, nelle istituzioni scolastiche nelle quali è evidente la presenza di una *instructional leadership*, l'indagine porta ad evidenza che lo sviluppo professionale è pensato e progettato proprio per colmare le carenze individuate nelle valutazioni degli insegnanti.

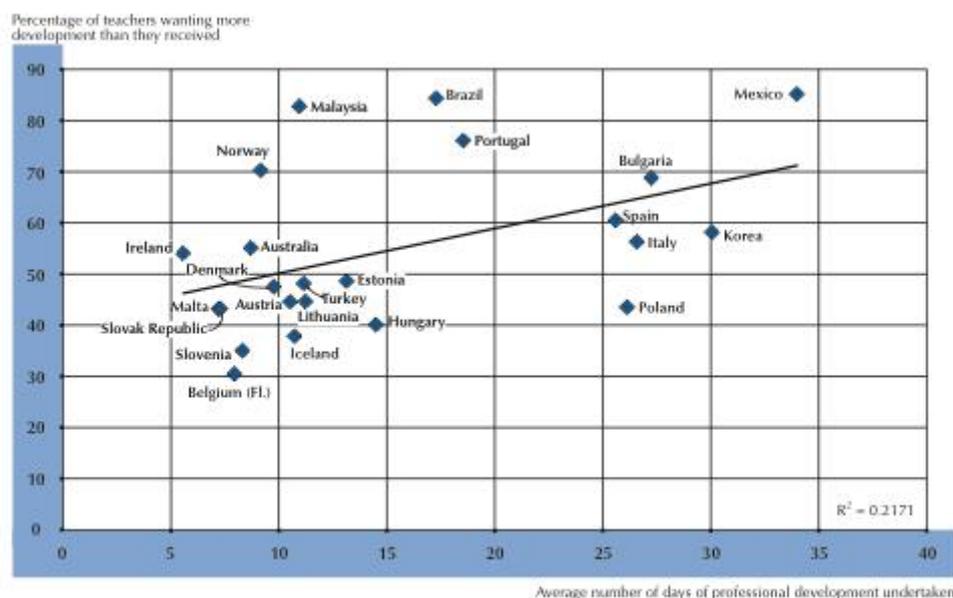
Una seconda variabile che i dati restituiscono è relativa alla *formazione degli insegnanti*. Dall'indagine si evince che i professori la ritengono insufficiente e non in linea con un apprendimento per tutta la vita (*life long learning*) il più possibile rigoroso. I temi sui quali i docenti in maggioranza vorrebbero essere formati (vedi tab. 2) sono: le nuove tecnologie, la disabilità, i problemi legati al comportamento degli studenti e la gestione e amministrazione della scuola.



Tab. 2. Le aree maggiormente richieste per la formazione dagli insegnanti

Confrontando infatti la domanda insoddisfatta di formazione con l'estensione dell'offerta di formazione (Tab. 3) viene fuori che l'Italia spicca per una elevata offerta formativa, nonostante la maggioranza degli insegnanti lamenti il fatto che non sia adeguata, al contrario invece della Norvegia e del Portogallo dove risulta di qualità, pur essendo l'offerta stessa esigua.

Comparison of unsatisfied demand for professional development and amount undertaken (2007-08)



Source: OECD, Tables 3.1 and 3.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/607807256201>

Tab. 3. Confronto tra domanda insoddisfatta di formazione ed estensione dell'offerta di formazione

La correlazione stretta tra diversi fattori (clima positivo nella classe e nella scuola, lavoro di gruppo, sviluppo professionale, soddisfazione per il proprio lavoro e riferimento nella didattica quotidiana ad una molteplicità di modelli di insegnamento), presente nel progetto Talis, rappresenta un elemento dal quale poter partire per impostare politiche mirate all'efficacia dell'apprendimento scolastico. Nello specifico, tra le dimensioni che hanno un peso nel raggiungimento di uno sviluppo professionale vi sono tutti quegli elementi congrui al contesto scolastico (per es. dimensione e organizzazione della scuola) e quelli strettamente attinenti alla politica educativa (per es. leadership formativa, verifica e valutazione). Un ruolo importante giocano, come già detto, alcuni dati ascrivibili degli insegnanti (per es. età e sesso) poiché a questi possono essere correlati i diversi atteggiamenti nei confronti delle attività di sviluppo professionale.

Il contesto di riferimento italiano nel progetto TALIS

Per portare avanti il progetto a livello nazionale il MIUR si è servito delle competenze di un gruppo di lavoro costituito dai membri del Centro Nazionale TALIS. I passaggi del progetto vengono riportati di seguito (Tab. 4), in modo da rendere più chiaro il contesto di riferimento.

CONTESTO	SVILUPPO PROFESSIONALE	VALUTAZIONE
<ul style="list-style-type: none"> Lo squilibrio tra i generi pone degli interrogativi riguardo all'incapacità di attrarre nel mondo della scuola forza lavoro maschile e desta qualche preoccupazione sulla mancanza di modelli di riferimento maschili per gli studenti; L'elevata presenza di docenti ultra-cinquantenni se da un lato consente di poter contare su docenti con molta esperienza, dall'altro può limitare la spinta all'innovazione e al cambiamento nella scuola; L'insegnamento garantisce stabilità occupazionale; I dirigenti scolastici lamentano soprattutto una carenza di personale piuttosto che di materiali o strutture; L'autonomia scolastica valorizza il legame tra scuola e territorio, consente di decidere sull'offerta formativa e sulla più opportuna allocazione delle risorse del bilancio ma non sulla scelta del personale e/o sulle loro retribuzioni. 	<ul style="list-style-type: none"> Emerge il bisogno di offerte formative di qualità; si rileva la percezione da parte degli intervistati che le attività di sviluppo professionale abbiano un impatto positivo e rappresentino un valore aggiunto con riferimento alla propria professionalità; viene evidenziata una preferenza per i percorsi di riflessione condivisa e informale (es. scambio di esperienze tra pari relative sia all'insegnamento della disciplina sia allo sviluppo di vere comunità di pratiche); l'interesse, oltre che per percorsi mirati a fronteggiare le problematiche attuali (bisogni specifici, comportamento...) e a sviluppare le competenze disciplinari, è anche per la lettura di pubblicazioni accademiche a testimonianza di quanto sia importante una riflessione epistemologica sulla disciplina di insegnamento. 	<ul style="list-style-type: none"> In Italia manca un sistema formale di valutazione esterna; la valutazione dei docenti è praticata a livello informale prevalentemente dal dirigente scolastico; la valutazione, seppur informale, e con effetti limitati è vissuta positivamente; per la loro valutazione professionale i docenti italiani segnalano l'importanza di un ventaglio di criteri più esteso rispetto ai colleghi degli altri paesi; in Italia, come in altri Paesi prevalgono gli incentivi non economici.

Tab 4. Tabella riassuntiva delle dimensioni relative allo sviluppo professionale riferite al contesto nazionale

Contesto

Per quanto concerne il nostro Paese si è lavorato su un campione stratificato (Nord, Centro e Sud Italia) composto da 300 scuole secondarie di I grado. Nello specifico, il campione è risultato composto dai 300 dirigenti scolastici delle scuole selezionate e da 5.823 docenti. La partecipazione al progetto TALIS è stata molto alta raggiungendo il 90% tra i docenti ed il 96,3% tra i dirigenti scolastici. Anche in Italia, come negli altri Paesi che hanno preso parte all'indagine TALIS, le donne insegnanti sono in numero superiore ai colleghi maschi (Italia 78%, media TALIS 69%) con prevalenza di docenti ultra quarantenni (52% Italia, 27% media TALIS), inquadrati con contratto di lavoro a tempo indeterminato (Italia 81%, media TALIS 85%).

Rispetto all'esigenza formativa dei nostri docenti, questa sembra essere legata alla riflessione epistemologica nella disciplina, soprattutto in funzione della repentina trasformazione delle conoscenze. In altri termini i dati ottenuti sull'esigenza dei docenti di formazione adeguata ad un loro sviluppo professionale, mettono in evidenza la necessità di:

- calibrare l'offerta formativa sulle esigenze dei docenti, personalizzando il più possibile i percorsi didattici (per es. con tutor e in ambienti e-learning estremamente flessibili);
- scegliere modalità di lavoro quali: attività di ricerca e formazione tra pari e dialogo informale tra colleghi, lavoro di gruppo;

- ridurre gli ostacoli interni alla partecipazione dell'attività formativa.

Valutazione dei docenti e del contesto scolastico

I principali aspetti analizzati sono:

- diffusione della pratica valutativa, sia a livello d'istituto che di lavoro dei docenti;
- tipo di valutazione svolta (valutazione esterna e/o valutazione interna);
- criteri valutativi;
- rapporto tra la valutazione e il sistema degli incentivi;
- influenza della valutazione sulle prestazioni professionali;
- percezione del processo valutativo tra i docenti ai fini del miglioramento della soddisfazione del proprio lavoro.

Da questo punto di vista i dati fotografano un'Italia con la percentuale più alta di docenti (60,7 %) che lavorano in scuole dove non c'è stata alcuna valutazione esterna. Al contrario il 78,9% degli insegnanti lavora nelle scuole dove c'è stata almeno un'esperienza di autovalutazione d'istituto. Riguardo al problema della valutazione degli insegnanti ci si è soffermati su come misurare le prestazioni e individuare gli insegnanti più capaci. A tale scopo è stato chiesto ai docenti se ritenessero efficaci i metodi adottati dal dirigente scolastico per identificare i colleghi che raggiungevano le prestazioni migliori. Dai risultati emerge un 68% di insegnanti d'accordo o molto d'accordo con l'affermazione che il "capo d'istituto della sua scuola usa metodi efficaci per riconoscere i docenti migliori". Un dato questo che conferma la fiducia riposta nel dirigente avvertito come persona capace di valutare oggettivamente.

I dati italiani nel progetto Talis

Come abbiamo avuto modo di vedere nel corso di questo saggio, possiamo analizzare il tema dello sviluppo professionale da diversi punti di vista, tuttavia ciò da cui non si può prescindere sono alcune variabili venute fuori dal progetto Talis in prospettiva italiana: il disagio avvertito dagli insegnanti nel non riuscire ad entrare in relazione con i nuovi processi di apprendimento - dovuto principalmente ad alcuni fattori già evidenziati dall'analisi dei risultati internazionali e dei quali si è già dato conto nel corso di questa dissertazione, ma che ci accingiamo ad esaminare dal punto di vista del nostro paese.

Clima di classe, soddisfazione professionale e autostima

In Italia i docenti impiegano più tempo dei colleghi di altri Paesi a riportare l'ordine in aula e usano minore tempo durante la lezione per l'istruzione: il 77% del tempo rispetto alla media TALIS del 79%. Sono più propensi a difendere i propri studenti dall'accusa di non cooperare e non collaborare a creare un clima di lavoro piacevole in aula. Infatti, la percentuale di insegnanti che afferma di dovere interrompere le lezioni per rumore, oppure per comportamenti incivili, è in Italia inferiore a quella riscontrata in altri sistemi scolastici.

I professori italiani sono anche quelli che si dicono molto soddisfatti del proprio lavoro: più del 95% condivide questo sentimento positivo. Tuttavia se si compara questo dato con i risultati scarsi

ottenuti dai quindicenni italiani nel progetto PISA sulle competenze degli studenti, affiorano discrepanze.

Alcune criticità di fondo

I docenti italiani si distinguono dagli altri per diffidare della modalità d'insegnamento costruttivista, metodo necessario allo sviluppo delle cosiddette competenze trasversali. Essi credono invece nell'efficacia dei metodi tradizionali d'insegnamento caratterizzati da lezioni frontali e dalla trasmissione orale delle conoscenze.

Nel complesso il progetto TALIS mette in evidenza svariate sfaccettature della professione insegnante. Da un punto di vista metodologico il lavoro è rigoroso ma tuttavia si ha la sensazione che nonostante tanta rigosità si perda di vista il senso dell'indagine, ovvero il rapporto esistente tra le condizioni di lavoro degli insegnanti e la loro attività didattica e soprattutto i risultati degli studenti in termini di apprendimento.

Ad un'analisi attenta, il prodotto che si ricava dal progetto Talis sembra adatto alla comparazione internazionale ma sembra funzionare meno laddove si cerca di capire più in profondità le situazioni particolari a livello nazionale. Basti pensare, solo per fare un esempio, alla terminologia specifica usata nel nostro Paese per indicare colui che è a capo di una scuola, ovvero "dirigente", termine usato nel sistema scolastico italiano e che non ritroviamo in nessun altro Paese. (Bottani, 2009) Questo esempio è importante per capire come le differenze tra i diversi paesi costringano, nella formulazione degli item dei questionari somministrati, ad essere il più possibile precisi, proprio per evitare malintesi che andrebbero ad inficiare i risultati stessi rendendoli in questo modo incomparabili.

Considerazioni conclusive

Interrogarsi oggi sul problema della formazione dei docenti, soprattutto nel nostro paese, vuol dire fondamentalmente pensare che esista una identità professionale, costituita da quella scatola degli attrezzi necessaria ad un mestiere, quello dell'insegnante, cui guardare con rispetto. L'unica via possibile per sostenere questo compito è costruire una cultura professionale basata sulla riflessione costante del proprio *modus operandi*, mettendolo continuamente in discussione, in una sistematica attività di progettazione e di aggiornamento (Tropea, 2010). La formazione iniziale viene così a ricoprire un ruolo importante, poiché non è pensabile oggi, a fronte delle trasformazioni continue cui sono sottoposti i modelli di apprendimento e i bisogni formativi degli studenti, non considerarla parte fondamentale del profilo professionale dell'insegnante. A tale proposito l'indagine TALIS, mettendo a nudo certi aspetti e certe questioni del sistema d'istruzione, può offrire indicazioni preziose su come ripensare e indirizzare la crescita e lo sviluppo professionale dei docenti. Questo passaggio è fondamentale per capire come deve essere l'insegnante del futuro, che viene auspicabilmente descritto dall'OCSE come un professionista aperto alle nuove tecnologie, informato sui risultati delle ultime ricerche in fatto di innovazione pedagogica e apprendimento. Perché ciò si traduca in realtà, c'è bisogno di rendere più agevole l'accesso per gli insegnanti ad aggiornamenti professionali altamente qualificanti ma, ammoniscono gli analisti OCSE, è

necessario anche un maggiore sostegno sia economico sia pratico, che incentivi la partecipazione dei docenti stessi all'innovazione.

Riferimenti Bibliografici:

CEDEFOP (2004). *Common european principles for validation of non-formal and informal learning*, Final proposal from “Working Group H”, Brussels, 3 March.

Bottani N., (2009). *L'indagine TALIS dell'OCSE. Altri guai per la scuola italiana*

<http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/insegnanti-enseignants/article/l-indagine-talis-dell-ocse>

Costa M., (2011a). *Il valore della competenza*, in Costa M., (a cura di), “Il valore oltre la competenza”, Lecce: Pensa MultiMedia.

Costa M., (2011c). *Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia*, in Margiotta U., (a cura di), “Formazione & Insegnamento”, Vol. 3, pp. 42-58, Lecce: Pensa MultiMedia.

De Sanctis G., (2010). *TALIS. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e resistenze*, Fondazione G. Agnelli.

Morin E., (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

OCSE/CERI, (a cura di), (1994). *Valutare l'insegnamento: per una scuola che conti*, Roma: Armando.

OCSE/CERI, (a cura di), (1998). *Analisi delle politiche dell'istruzione*, Roma: Armando.

OECD, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, Paris.

OECD, (2010). *Development an analysis of teachers' professional development based on the “OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)”*, Luxembourg.

OECD, (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession*, Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg.

Roldão M.C., (2008). *Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva*, in *Sviluppo Professionale degli insegnanti*, Annali Pubblica Amministrazione, 1-2., pp. 47-63.

Volpi C. (2012). *Trasformazione della professionalità docente: modelli e problemi*, in Margiotta U. (a cura di), “Formazione & Insegnamento”, X –1, Lecce: Pensa Multimedia.

Vuorikari R., (2010). *Sviluppo professionale degli insegnanti*, Unità Europea eTwinning (CSS), Bruxelles.

Zago G., (2013). *Fra continuità e cambiamento: il lavoro nella pedagogia Italiana del secondo dopoguerra*, in “Pedagogia del Lavoro”, Prospettiva EP, Anno XXXVI n. 3, Settembre - Dicembre Roma: Armando Editore.

Documenti europei:

CEDEFOP (2010). *Annual Report*, in

http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4100_en.pdf

COMMISSIONE EUROPEA, (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione, Bruxelles, in

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf

COMMISSIONE EUROPEA, (2001). *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Comunicazione della Commissione 678, Bruxelles, in

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>

COMMISSIONE EUROPEA, (2004). *"Istruzione & Formazione 2010" l'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*. Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa. Bruxelles, 3 marzo (OR. EN) 6905/04, in

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/nationalreport08/joint04_it.pdf

COMMISSIONE EUROPEA, (2005). *Modernizzare l'istruzione e la formazione: un contributo fondamentale alla prosperità e alla coesione sociale in Europa*, 549, in

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11091_it.htm

COMMISSIONE EUROPEA, (2009). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009*. SEC(2009)1616/F, in

<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/2/2009/EN/2-2009-1616-EN-F-0.Pdf>

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE al Parlamento europeo ed al Consiglio, (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles, COM(2007), SEC(2007) 931, SEC(2007)933, in

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE, (2010a). *EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, 2020 definitivo. Bruxelles, in

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:PDF>

CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA DEL CONSIGLIO EUROPEO, (2000). *Lisbona* in

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

CONCLUSIONI DEL CONSIGLIO E DEI RAPPRESENTANTI DEI GOVERNI DEGLI STATI MEMBRI, (2007). riuniti in sede di Consiglio, del 15 novembre 2007, sul *Miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti*, in

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:IT:PDF>

CONCLUSIONI DEL CONSIGLIO del 12 maggio 2009. *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*(2009/C 119/02). in

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>

Consiglio dell'Unione Europea (2003). *“Conclusioni del Consiglio in merito ai livelli di riferimento del rendimento medio europeo nel settore dell'istruzione e della formazione (parametri di riferimento)”*, Bruxelles, 7 maggio 2003 (13.05) (OR. EN) 8981/03, in

http://www.edscuola.it/archivio/norme/europa/c_134030607.pdf

E Twinning, (2011). *Sviluppo professionale degli insegnanti: uno studio sulla pratica attuale*, in

http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/eTwinning_report_2010/IT_eTwinning_Report_2011.pdf

Eurydice, (2002). *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide*, Rapporto I - *Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale - Istruzione secondaria inferiore generale*. D/2002/4008/8 ISBN 2-87116-341-3, in

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Key_topics_1_initial_training_transition_work_I T.pdf

Eurydice, (2008). *Responsabilità e autonomia degli insegnanti in Europa*, in

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094IT.pdf

Eurydice, (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*. Edizione 2013.

Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, in

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key%20Data%20on%20Teachers%20and%20School%20Leaders%20in%20Europe.%202013%20Edition_IT.pdf

INDIRE (2013). *Insegnanti in Europa, Formazione, status, condizioni di servizio*, Bollettino di informazione internazionale, numero monografico, ottobre 2013, in

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf

INVALSI, *OCSE PISA 2006*, in

http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2006.php?page=pisa2006_it_05

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, in

<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

OECD, *2012 Italia. Dare slancio alla crescita e alla produttività*, in

<http://www.oecd.org/about/publishing/ItalyBrochureIT.pdf>

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006, sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), in

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

Tropea A., (2010), *Formazione e professionalità dei docenti sono la chiave dell'autonomia*, pp. 7-9., in

<http://educationduepuntozero.it/speciali/pdf/specialedicembre10.pdf>

UNESCO (2010). *Quadro di riferimento delle Competenze per i docenti sulle TIC* (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), in

http://elkmsserver.dist.unige.it/epict/documents/UNESCO_ICT_CFT%5B6_0%5D.pdf

UNESCO, *Education for Innovative Societies in the 21st century*, in

<http://www.unesco.org/education/G8DeclarationonEducation.pdf>