

La valutazione degli insegnanti nell'area OECD

Marta Pellegrini^{a,1}

^a *Università degli Studi di Firenze*, marta.pellegrini@unifi.it

Abstract

La valutazione degli insegnanti è un tema di crescente interesse perché non si presenta solo come momento per misurare le conoscenze e le competenze dei docenti ma come opportunità per la loro formazione continua. L'articolo presenta i più recenti documenti europei e internazionali riguardanti la formazione degli insegnanti e analizza la rassegna conclusiva dell'indagine triennale dell'OECD *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes* nella sezione dedicata ai sistemi di valutazione degli insegnanti.

Parole chiave: valutazione insegnanti; OECD; insegnamento efficace; formazione continua.

Abstract

Teacher evaluation is a topic of growing interest because it is a way for measuring teacher knowledge and skills but also an opportunity for lifelong learning. The article presents the most recent European and international documents concerning teachers training and describes models of teacher evaluation analyzing the OECD Review on *Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*.

Keywords: teacher evaluation; OECD; effective teaching; lifelong learning.

¹ Un ringraziamento a Giuliano Vivanet (Università di Cagliari) per le indicazioni fornite durante la stesura di questo contributo.

1. Introduzione

A partire dagli anni Duemila la formazione degli insegnanti e lo sviluppo della professionalità docente hanno ottenuto un crescente interesse a livello internazionale. La qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti è stata riconosciuta come uno dei fattori strategici da istituzioni come l'OECD, l'UNESCO e la European Commission, che sono intervenute con ricerche di ampia portata (EC, 2005; 2012; OECD, 2005; 2013a)².

Il primo studio promosso dalla Commissione Europea *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide* (2002) si concentra sull'istruzione secondaria inferiore e prende in esame la formazione iniziale dell'insegnante, le modalità di ingresso nella carriera, le condizioni di servizio e i salari. Nel 2005 il documento *I principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti*, presentato anch'esso dalla Commissione Europea, delinea il ruolo cruciale che giocano gli insegnanti "nel sostenere le esperienze d'apprendimento dei giovani e degli adulti" (EC, 2005, p. 1). I principi evidenziano inoltre la necessità di una formazione iniziale di qualità e di uno sviluppo professionale costante nel corso della carriera lavorativa. A questi documenti è seguita nel 2012 la strategia "Ripensare l'istruzione" che sollecita un cambiamento dei sistemi d'istruzione per renderli funzionali a rispondere ai bisogni del mercato del lavoro. Per raggiungere questo obiettivo la strategia richiede agli insegnanti di aggiornare le proprie competenze e agli Stati europei di adattare e modernizzare le strategie docimologiche

In ambito americano il Center for American Progress si è occupato della valutazione dei docenti con il fine di sviluppare un insegnamento di qualità. Il rapporto *Evaluating teacher effectiveness* del 2010 evidenzia come un sistema valido e affidabile di valutazione delle performance dei docenti basato su norme condivise fornirebbe una coerenza nazionale nella misurazione dell'efficacia dell'insegnamento, aiuterebbe a tenere traccia dei progressi educativi e potrebbe essere utilizzato per migliorare i corsi di studio per i futuri insegnanti (Darling-Hammond, 2010).

Anche l'OECD ha promosso, parallelamente all'azione della Commissione Europea, ricerche sulla figura dell'insegnante. Nel 2005 è stato pubblicato il rapporto *Teacher matter. Attracting, developing and retaining effective teachers* che, oltre a un'articolata analisi dei contesti scolastici nazionali, propone nuove policy che possano incidere sull'innalzamento della qualità degli insegnanti. Dal documento emerge l'importanza di garantire che a tutti gli studenti sia consentito l'accesso a un insegnamento efficace. Il rapporto è integrato da prospettive per superare le criticità registrate nella maggior parte dei Paesi tra queste è proposta una maggiore attività di valutazione e di valorizzazione delle pratiche di insegnamento.

Tra le indagini orientate sul tema della valutazione degli insegnanti, come il *Teaching and Learning International Survey* (TALIS)³, l'OECD ha avviato nel 2009 una ricerca per analizzare le politiche e le pratiche di valutazione delle scuole, degli studenti e degli

² Per un quadro sintetico in lingua italiana dei documenti della Commissione Europea e dell'OECD consultare Dordit (2011), Calvani (2014) e Calvani et al. (2013).

³ Per approfondimenti sull'indagine TALIS consultare il sito dell'OECD <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm> e il sito del MIUR <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/talis>

insegnanti. L'indagine è stata progettata per rispondere al forte e crescente interesse verso la valutazione, considerata determinante per realizzare un miglioramento dei risultati degli studenti e della qualità delle scuole. L'obiettivo, infatti, è comparare le esperienze dei Paesi aderenti all'area OECD, analizzare i punti di forza e di debolezza delle differenti modalità utilizzate e offrire un supporto per servirsi della valutazione come strumento di sviluppo dell'efficienza dell'istruzione (OECD, 2013a).

Questo contributo, attraverso l'analisi del report dell'indagine OECD *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes* (2013a), illustra i sistemi di valutazione degli insegnanti impiegati nei ventinove Paesi che hanno partecipato all'indagine nel triennio 2009-2013. Dopo una breve analisi della metodologia impiegata per l'indagine, sono presentate le politiche e le pratiche di valutazione dei docenti analizzando obiettivi, procedure, valutatori e uso dei risultati.

2. Metodologia dell'indagine OECD

L'indagine è stata condotta in ciascun Paese con la supervisione del Gruppo di Esperti Nazionali (GNE) sulla valutazione mediante due metodologie: le rassegne dei Paesi e l'analisi comparativa.

Le rassegne dei Paesi, *Country Reviews*, hanno analizzato i sistemi di valutazione e individuato le possibilità di miglioramento⁴. L'analisi comparativa prevedeva una fase analitica volta a rivedere le conoscenze sulla valutazione acquisite in ambito internazionale e a raccogliere politiche e pratiche dei Paesi. Per la comparazione sono stati utilizzati vari strumenti di rilevazione: le revisioni in letteratura, che si basano anche su altri lavori dell'OECD come PISA (Program for International Student Assessment) e TALIS, hanno raccolto informazioni sugli strumenti per la valutazione delle scuole, degli studenti e degli insegnanti; i *Country Background Reports* (CBRs), preparati dai Paesi partecipanti utilizzando un quadro di analisi comune per rendere più semplice la comparazione, hanno raccolto informazioni sulle politiche valutative e sulle pratiche dei Paesi (OECD, 2013a).

3. La valutazione degli insegnanti nell'area OECD

Il report dell'OECD esplora le pratiche e gli strumenti per valutare gli insegnanti attraverso l'analisi di alcune funzioni – obiettivi, procedure, valutatori e uso dei risultati – ed evidenziando gli aspetti simili e le differenze tra i Paesi partecipanti. Dall'analisi emerge che la valutazione degli insegnanti è probabilmente la componente più difficilmente comparabile fra i tipi di valutazione utilizzati nei Paesi; le *Reviews* di ciascun Paese, infatti, mostrano che sono utilizzate modalità di valutazione molto differenti che vanno dai sistemi nazionali centralizzati ad approcci informali sviluppati a discrezione delle scuole.

⁴ Per maggiori informazioni sui *Country Background Reports* e sulle *Country Reviews* di ciascun Paese consultare

<http://www.oecd.org/education/school/oecdreviewonevaluationandassessmentframeworksforimprovingchooloutcomes.htm>

per rispondere in modo più efficace alle funzioni di accountability e di sviluppo professionale della valutazione.

Nonostante i processi di valutazione a conclusione del periodo di prova siano istituiti in più della metà dei Paesi considerati, il 19,2% dei nuovi insegnanti delle nazioni partecipanti al TALIS (OECD, 2013b) afferma di non avere mai ricevuto valutazione o feedback da personale interno o esterno alla scuola (OECD, 2009; 2012). Analizzando i dati dei singoli Paesi emerge che in Italia, ad esempio, il 60,3% dei nuovi docenti riportano di non avere mai ricevuto valutazione alla fine del periodo di prova, come il 32,1% in Spagna.

Al termine del periodo di prova alcuni Paesi come l’Australia, la Nuova Zelanda e la Svezia chiedono agli insegnanti di registrarsi. La registrazione è una procedura impiegata in alcuni Paesi per ufficializzare l’entrata dei docenti nella professione, i successivi rinnovi servono per formalizzare gli avanzamenti di carriera e assegnare ricompense finanziarie in base al merito. In Australia la registrazione è obbligatoria mentre negli Stati Uniti i docenti possono decidere se partecipare alla National Board Certification (NBC) utilizzata per fornire un riconoscimento agli insegnanti che dimostrano buone conoscenze e capacità d’insegnamento.

La forma più diffusa fra i Paesi partecipanti è la valutazione periodica condotta a livello della scuola, che è impiegata come strumento per lo sviluppo professionale, per la pianificazione della carriera dell’insegnante e per raggiungere gli obiettivi che ciascuna scuola ha prestabilito. In questa forma di valutazione gli obiettivi sono progettati in modo che siano in linea con le finalità generali per il miglioramento della scuola predisposte dal dirigente scolastico e dai docenti; ad esempio l’Irlanda del Nord ha elaborato un modello di valutazione degli insegnanti che è connesso al piano di ottimizzazione della scuola e che è costituito da una fase di progettazione e preparazione degli obiettivi, una fase di monitoraggio del lavoro degli insegnanti e una fase di discussione nella quale sono revisionati gli obiettivi del ciclo di valutazione e sono pianificati gli obiettivi per l’anno successivo.

Se nella maggior parte dei Paesi gli obiettivi di sviluppo professionale e di accountability sono combinati insieme nel processo di valutazione, come nel caso dell’Irlanda del Nord, in alcuni sistemi questi due processi sono separati, come in Repubblica Ceca, Estonia, Israele, Corea e Polonia. In Corea, ad esempio, sono condotte tre valutazioni con distinte funzioni: la prima per lo sviluppo professionale, la seconda per la gestione delle promozioni, la terza per gestire le ricompense degli insegnanti che ricoprono specifici ruoli e responsabilità. L’indagine dell’OECD ha inoltre rilevato che quando la valutazione è orientata al miglioramento delle pratiche ed è condotta all’interno della scuola, gli insegnanti sono più aperti a rilevare le proprie debolezze e a farsi valutare. Quando invece i docenti si confrontano con una valutazione che ha conseguenze sullo stipendio o sulla carriera, l’inclinazione a far emergere le proprie difficoltà nell’insegnamento si riduce e si perde la possibilità di sviluppo professionale (OECD, 2013a).

3.2. Procedure

Nella procedura rientrano diverse dimensioni che riguardano come è attuata la valutazione dei docenti. Nonostante siano presenti differenze fra i Paesi, analizzando gli aspetti generali delle procedure impiegate – la frequenza, lo sviluppo degli standard di riferimento, gli strumenti di rilevazione – emergono modalità e processi simili.

La valutazione degli insegnanti, nei Paesi dove non è attuata solo durante o al termine del periodo di prova, può avvenire periodicamente, ad esempio annualmente come in Corea, Messico, Nuova Zelanda, Polonia, Slovenia e in Irlanda del Nord oppure ogni due, tre o quattro anni come accade in altri Stati.

Per un modello di valutazione affidabile ed equa è necessario uno standard di riferimento che delinea che cosa è considerato un “buon insegnamento”. I Paesi esaminati, pur possedendo differenti criteri, presentano aspetti comuni negli standard:

- il profilo professionale e le competenze di un insegnante;
- i doveri professionali e generali;
- il piano di sviluppo della scuola e il piano di attività annuale.

Dalla *Review* dell’OECD emerge che gli standard di riferimento per svolgere in modo efficace la propria funzione debbano stabilire chiari criteri condivisi dai docenti, perché se i docenti non condividono gli standard, cioè l’idea di buon insegnamento, la valutazione non produrrà né sviluppo professionale né responsabilità e apertura verso la valutazione stessa. In alcuni Paesi, come in Australia e in Nuova Zelanda, affinché gli standard e le procedure per valutare siano pienamente condivisi, i docenti partecipano alla loro progettazione (OECD, 2013a; 2013c). La ricercatrice statunitense Danielson ha dato un valido contributo all’elaborazione di standard che rispecchino l’idea di “buon insegnamento” delle più affidabili ricerche scientifiche. Dato che attraverso la valutazione si misura quanto le pratiche dei docenti aderiscono al quadro di riferimento scelto, Danielson (2011) sostiene l’importanza di standard strutturati sulla base dei risultati delle ricerche scientifiche perché sono le conoscenze più affidabili a disposizione. Il *Framework for teaching* di Danielson (<http://danielsongroup.org/framework/>) distingue le responsabilità dell’insegnante, cioè gli aspetti valutati, in quattro aree: i) la pianificazione e la preparazione, ii) l’ambiente della classe, iii) l’istruzione, iv) le responsabilità professionali.

Il lavoro e le responsabilità dell’insegnante si compongono non solo delle attività di insegnamento in classe, ma di altri aspetti – pianificazione con i team di docenti, progetti fra le scuole, relazione con i genitori, conoscenze possedute, partecipazione allo sviluppo professionale – che devono essere considerati dai modelli di valutazione. In Olanda, ad esempio, per formare un quadro completo del docente sono valutate le competenze pedagogiche, didattiche, disciplinari, organizzative, di cooperazione all’interno e all’esterno della scuola, di riflessione e sviluppo professionale. Nella Figura 2 sono presentate le indicazioni contenute negli standard di riferimento di alcuni Paesi OECD: sono stati scelti gli Stati che utilizzano standard molto differenti fra loro per fornire una panoramica dei diversi criteri impiegati. Fra i Paesi dell’area OECD l’Italia, la Danimarca, la Finlandia, la Norvegia e la Spagna non possiedono un documento nazionale di riferimento per guidare le pratiche di valutazione.

Dall’analisi dell’OECD risulta che gli strumenti più frequentemente usati per valutare gli insegnanti sono l’osservazione, il portfolio, i questionari, l’autovalutazione, l’intervista e il dialogo con l’insegnante. L’osservazione in classe è utile per individuare le difficoltà e i punti di debolezza dei docenti e fornire l’opportunità di migliorare la didattica. Dal TALIS risulta che l’osservazione in classe è considerata dagli stessi insegnanti (73,5%) come uno strumento di elevata importanza ed efficacia nella valutazione (OECD, 2009). Le ricerche, inoltre, dimostrano che osservazione strutturata e condotta per mezzo di strumenti rigorosi e da osservatori formati incrementa i risultati di apprendimento degli studenti. La *Review*, però, non descrive né come costruire buoni strumenti né come

formare attenti osservatori, non è dunque chiaro come condurre un'osservazione strutturata e affidabile.

Paese	Periodo di prova	Gestione delle performance			Sistema di premi
		Valutazione periodica	Registrazione	Promozione	
Australia	Standard nazionali; descrizione dei doveri generali e professionali	Standard nazionali; descrizione dei doveri generali e professionali; Australian Teacher Performance and Development Framework	Standard nazionali	a = assente	a
Rep. Ceca	a	Norme interne alla scuola	a	Norme interne alla scuola	a
Francia	Norme e standard nazionali (quadro di competenze in un decreto ministeriale)	Norme e standard nazionali (quadro di competenze in un decreto ministeriale)	a	a	a
Italia	Nessuna	a	a	a	a
Corea	a	Descrizione dei doveri generali e professionali	a	Descrizione dei doveri generali e professionali	Descrizione dei doveri generali e professionali
Polonia	a	Descrizione dei doveri generali e professionali del docente (indicato nelle leggi e nei regolamenti)	a	Piano di sviluppo concordato con il dirigente	a
Portogallo	Piano di sviluppo della scuola; parametri di valutazione interni alle scuole; parametri nazionali per l'osservazione in classe	Piano di sviluppo della scuola; parametri di valutazione interni alle scuole; parametri nazionali per l'osservazione in classe	a	a	a
UK -Irlanda del Nord	Performance Review and Staff Development Scheme (PRDS)	Performance Review and Staff Development Scheme (PRDS)	a	a	a

Figura 2. Contenuti degli standard per la valutazione di alcuni Paesi OECD.
 Adattata da OCSE (2013a, pp. 295-296).

Un altro strumento che consente di analizzare diversi aspetti è il portfolio dell'insegnante. Esso, frequentemente composto da piani di lezioni, materiale didattico, questionari e spazi di riflessione, si presenta come uno strumento di valutazione ma anche di attivazione della riflessività del docente nei confronti del proprio insegnamento. Alcuni Paesi quali Messico, Nuova Zelanda e Repubblica Ceca, utilizzano, fra i vari strumenti di valutazione, anche questionari diretti a studenti e genitori per ottenere informazioni sulle attività dei docenti e sulla percezione che studenti e genitori hanno delle pratiche impiegate.

Una modalità diffusa in Slovacchia e in Messico riguarda l'utilizzo dei risultati ottenuti dagli studenti a test standardizzati per valutare i docenti. I risultati di apprendimento degli studenti possono far emergere alcuni aspetti sull'efficacia dell'insegnamento, ma nella maggior parte dei Paesi non sono impiegati come fonte di evidenza per la valutazione (OECD, 2013a). Negli Stati Uniti si sono diffusi i Value-added models (modelli del valore aggiunto), definiti come sistemi di valutazione dei docenti volti a misurare l'effetto

che producono i docenti sullo sviluppo degli studenti attraverso test periodici sul loro apprendimento. Con l'espressione "value-added" è inteso il valore e il contributo dato dall'insegnante per l'apprendimento degli allievi (<http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher-effectiveness/value-added-modeling.html>). Questi modelli presentano difficoltà e incertezze nella misurazione e nell'elaborazione statistica dei dati; è infatti difficile isolare il contributo che dà il docente da altri fattori che giocano un ruolo nei risultati di apprendimento, come la motivazione dell'allievo, l'organizzazione della scuola e le aspettative. I Value-added models sono quindi metodi che possono essere impiegati per valutare gli insegnanti, ma è opportuno combinarli con altri strumenti per rendere la misurazione più attendibile (http://ospitiweb.indire.it/adi/ValutaDocenti11/vd1_frame.htm).

Il rapporto dell'OECD evidenzia che l'utilizzo di più strumenti e più valutatori è utile per ottenere una valutazione più affidabile e ottenere un'immagine completa delle conoscenze, abilità e capacità dell'insegnante. Dal progetto Measures of Effective Teaching (MET)⁵, nato negli Stati Uniti nel 2009 grazie alla fondazione Bill e Melinda Gates, è emerso che l'uso di molteplici misurazioni e strumenti consente di acquisire informazioni differenti che insieme possono fornire una valutazione completa: con l'osservazione e le interviste si possono comprendere le pratiche dell'insegnante; con il portfolio si può comprendere che cosa pensano e quali sono le pratiche migliori secondo il docente; i questionari somministrati a studenti e genitori possono dare una visione d'insieme della figura del docente (Isorè, 2009; OECD, 2013a).

3.3. Valutatori

Come evidenziato dal TALIS più della metà degli insegnanti dei Paesi esaminati affermano di non ricevere sistematicamente una valutazione o un feedback da un valutatore esterno. La valutazione interna, invece, è più frequente, ma il 22% dei docenti dei Paesi aderenti al TALIS sostiene di non aver mai ricevuto feedback dal proprio dirigente, il 28,6% da colleghi e il 13,4% non ha mai ricevuto alcuna valutazione (Figura 3). L'indagine TALIS ha inoltre rilevato che questi docenti, secondo le affermazioni da loro riportate, oltre a non avere avuto l'opportunità di ricevere consigli da colleghi o dal dirigente scolastico, sono meno disposti a impegnarsi in occasioni di apprendimento professionale e a migliorare costantemente le pratiche didattiche (OECD, 2009).

L'importanza dei valutatori e della formazione alla valutazione non è adeguatamente considerata dalle politiche di molti Paesi, ma il rapporto dell'OECD, come l'indagine TALIS, rilevano che è un aspetto cruciale sia per condurre una buona e affidabile valutazione sia per utilizzare i risultati in modo efficace. L'efficacia della valutazione dipende da diversi fattori come gli strumenti e gli standard di riferimento, ma in primo luogo dipende dai valutatori, dalle conoscenze e dalle capacità che possiedono e dalla loro formazione; non sarebbe altrimenti possibile l'utilizzo corretto degli strumenti, l'interpretazione adeguata degli standard, la strutturazione di criteri e la relazione con gli insegnanti per aiutarli a migliorare.

⁵ Per approfondimenti consultare il sito della Fondazione Bill e Melinda Gates <http://www.gatesfoundation.org/>, il sito del MET Project <http://www.metproject.org/> e MET Project (2013).

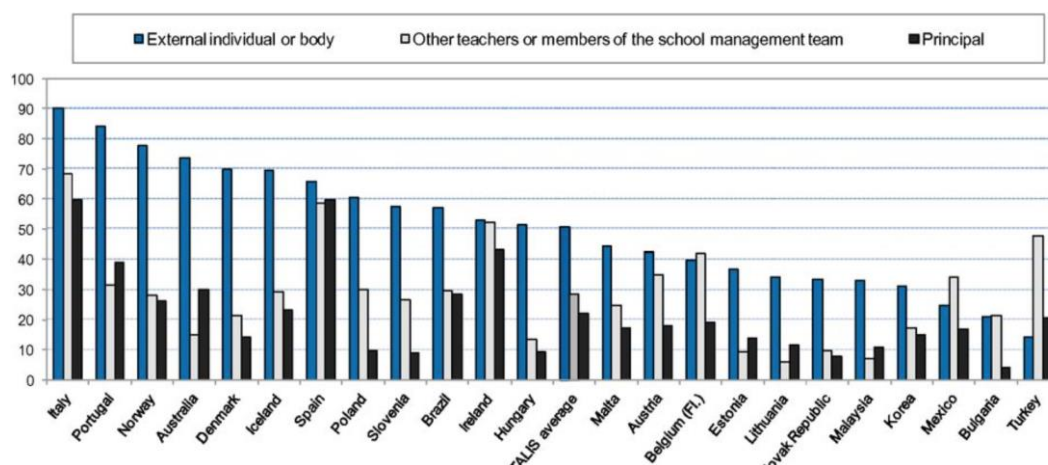


Figura 3. Percentuale di insegnanti che affermano di non aver mai ricevuto valutazione (OCSE, 2009, p. 56).

Nella maggior parte dei Paesi è il dirigente scolastico a valutare gli insegnanti: in Canada, Repubblica Ceca, Israele e Olanda essi detengono la piena responsabilità del processo. In alcuni Paesi, come il Cile, il dirigente scolastico è affiancato da valutatori esterni o da un corpo di insegnanti. La valutazione da parte del dirigente può essere utile perché l'ambiente è da lui conosciuto e perché il suo obiettivo è il benessere e l'efficacia della scuola, spesso, però, non è adeguatamente formato per condurre una valutazione. In molte scuole è diffusa anche la valutazione fra pari con l'obiettivo di sviluppo professionale dei docenti; negli Stati Uniti molti distretti usano i programmi di Peer Assistant and Review (PAR) nei quali i docenti esperti seguono i nuovi insegnanti analizzando punti di forza e di debolezza per costruire insieme un piano di miglioramento (OECD, 2013a). Sono in numero inferiore i Paesi dell'area OECD, tra i quali Francia e Irlanda, che conducono la valutazione periodica degli insegnanti anche da valutatori esterni esperti.

Nella valutazione, da chiunque essa sia condotta, è fondamentale oltre alla trasparenza e all'efficacia dei processi e degli strumenti, che l'insegnante sia preparato alla valutazione e che sia a conoscenza dei contenuti degli standard attraverso i quali sarà valutato. A questo scopo negli Stati Uniti è stato redatto un documento, *Guide to Understanding National Board Certification*, per fornire indicazioni sul sistema di valutazione e informazioni sugli strumenti utilizzati. Un'altra modalità per preparare gli insegnanti è collegare i contenuti e gli strumenti del sistema di valutazione con ciò che è stato appreso dal docente durante la formazione iniziale e continua. La preoccupazione di alcuni Paesi riguarda proprio la mancanza di convergenza fra ciò che gli insegnanti apprendono nella formazione iniziale e i criteri di buon insegnamento impiegati in seguito nella valutazione; vi è perciò la necessità di garantire che i processi di autovalutazione e di feedback siano impiegati non solo nella valutazione a scuola ma anche nei programmi di formazione iniziale e che alla base vi sia la medesima idea di buon insegnamento.

Il report dell'OECD evidenzia che la partecipazione di più valutatori, oltre che di più strumenti, è la chiave per una valutazione dei docenti accurata ed efficace. Altre ricerche in questo campo (Danielson, 2011; Danielson & McGreal, 2000) raccomandano il coinvolgimento di più di una persona per valutare la qualità e le performance di un docente; ad esempio i "360-degree Evaluation Systems" utilizzano diversi valutatori per integrare differenti prospettive nel processo valutativo e per rendere la valutazione più affidabile (Danielson, 2011).

3.4. Uso dei risultati

Le informazioni ricavate dai Paesi indicano che tutti i tipi di valutazione possono potenzialmente influenzare attività per lo sviluppo professionale. Infatti, se all'insegnante sono fornite informazioni sui propri punti di forza e di debolezza e se sono scelti con loro gli obiettivi e le modalità per migliorare le pratiche, i docenti hanno l'opportunità di continuare a formarsi. Ma dai risultati dell'indagine TALIS più del 40% dei docenti affermano di non ricevere informazioni per migliorare e il 44% pensano che il lavoro dell'insegnante sia valutato solo per adempiere a una richiesta amministrativa (OECD, 2009). Quando la valutazione ha conseguenze sulla carriera dell'insegnante, l'efficacia del processo e del risultato diminuisce, mentre aumenta se l'obiettivo è la formazione continua del docente. Dall'indagine emerge, infatti, che senza un chiaro collegamento con la crescita professionale l'effetto della valutazione sull'insegnamento e sull'apprendimento è notevolmente limitato.

La valutazione...	Completamento periodo di prova	Gestione delle performance		
		Valutazione periodica	Registrazione	Promozioni
influenza sistematicamente le attività di sviluppo professionale	UK - Irlanda del Nord	Australia, Cile, Corea, Messico, UK - Irlanda del Nord	Australia	Repubblica Ceca
si aspetterebbe che influenzi attività di sviluppo professionale	Australia, Canada, Irlanda, Olanda, Nuova Zelanda	Austria, Belgio (Fl.), Canada, Francia, Israele, Olanda, Nuova Zelanda, Slovacchia	Nuova Zelanda	Israele
potrebbe influenzare le attività di sviluppo professionale, ma dipende dalle politiche e pratiche della scuola	Slovacchia	Repubblica Ceca, Ungheria, Polonia, Slovacchia	--	--
non influenza lo sviluppo professionale degli insegnanti	Francia, Italia, Lussemburgo, Slovenia	--	Svezia	Estonia, Corea, Polonia

Figura 4. Influenze delle tipologie di valutazione sullo sviluppo professionale.
 Adattata da OCSE (2013a, p. 323).

La valutazione può influenzare	Completamento periodo di prova	Gestione delle performance		
		Valutazione periodica	Registrazione	Promozioni
decisioni sull'accesso e la permanenza di posizione o contratti a tempo determinato	Australia, Israele, Italia, Lussemburgo, Nuova Zelanda, Svezia	Messico, Portogallo (non insegnanti di ruolo)	Australia, Nuova Zelanda, Svezia	--
decisioni sull'avanzamento di carriera e/o sulle promozioni	Canada, Francia, Irlanda (ISCED 1), Slovacchia, UK - Irlanda del Nord	Australia, Francia, Ungheria, Portogallo (insegnanti di ruolo), Slovenia, UK - Irlanda del Nord	--	Repubblica Ceca, Estonia, Israele, Corea, Polonia
decisioni sull'avanzamento di carriera che dipendono dalle politiche della scuola	Olanda	Olanda, Nuova Zelanda, Slovacchia	--	--
non l'avanzamento di carriera	Slovenia	Austria, Belgio (Fl.), Cile, Israele	--	--

Figura 5. Influenze delle tipologie di valutazione sull'avanzamento di carriera.
 Adattato da OCSE (2013a, p. 326).

In Figura 4 sono presentati i Paesi che impiegano i risultati delle diverse tipologie di valutazione per lo sviluppo professionale, dalla *Review* dell'OECD (2013a) emerge che tra i vari tipi di valutazione degli insegnanti quella svolta periodicamente sembra essere il metodo più efficace per sostenere lo sviluppo professionale.

Se da un lato l'impiego dei risultati della valutazione per lo sviluppo professionale è definito come uso formativo della valutazione, dall'altro l'uso sommativo si riferisce alla valutazione con il fine di avanzamento nella carriera e di promozioni (Figura 5). In alcuni Paesi, anche se i risultati del TALIS mostrano che questa pratica non è molto diffusa, possono essere assegnate sanzioni, come mancato aumento del salario, trasferimenti o sospensioni, per gli insegnanti che non superano adeguatamente la valutazione (OECD, 2013a; 2013c).

4. Conclusioni

La *Review* dell'OECD ha raccolto i risultati di un'indagine triennale sui modelli di valutazione dei ventinove Paesi partecipanti presentando politiche, procedure e strumenti. Essendo una sintesi finale il report non descrive in dettaglio tutti gli aspetti della valutazione, ad esempio non analizza nello specifico gli strumenti impiegati e descrive solo in modo generale quali aspetti dell'insegnante sono considerati oggetto di valutazione. La *Review* non è dunque esaustiva sui particolari di ogni modello di valutazione, ma ha l'obiettivo di fornire un quadro di sintesi delle politiche e delle pratiche più diffuse per dare informazioni, anche attraverso il confronto fra Paesi, su come migliorare la valutazione degli insegnanti.

Pur non esistendo un modello migliore per la valutazione dei docenti, perché ciascun contesto culturale e sistema d'istruzione è differente ed ognuno possiede obiettivi principali diversi, il report, dopo aver analizzato i modelli utilizzati dai Paesi, indica alcuni elementi chiave per rendere la valutazione più accurata, affidabile e utile (OECD, 2013a):

- chiarire e condividere la finalità della valutazione con gli insegnanti;
- stabilire un framework e standard di riferimento coerenti;
- stabilire un periodo di prova obbligatorio e valutato per i nuovi insegnanti;
- stabilire un collegamento fra la valutazione e le decisioni di avanzamento nella carriera;
- consolidare una periodica valutazione per lo sviluppo professionale a livello della scuola e stabilire una valutazione periodica condotta da valutatori esterni per il progresso nella carriera;
- impiegare diversi strumenti e diversi valutatori;
- formare i valutatori e i dirigenti scolastici a valutare, quindi garantire che siano qualificati per il ruolo di valutatore;
- fornire supporto per osservazioni efficaci in classe;
- stabilire misure di protezione contro l'uso semplicistico dei risultati degli studenti ai test per valutare gli insegnanti;
- garantire che la valutazione alimenti lo sviluppo professionale e la qualità della scuola.

Per il crescente interesse che sta ottenendo la valutazione a livello internazionale, queste sintetiche indicazioni, che sono maggiormente articolate nella conclusione della *Review*,

appaiono di particolare utilità per tutti gli Stati dell'area OECD e specialmente per il nostro Paese in cui la valutazione delle scuole e degli insegnanti ha incontrato, e incontra ancora oggi, ostacoli nella realizzazione. L'Italia, infatti, come emerge dall'indagine, non possiede né standard nazionali né un sistema organizzato per la valutazione dei docenti; le informazioni divulgate dalla *Review* e il confronto con le politiche e le pratiche degli altri Paesi potrebbero aiutare a elaborare in Italia un sistema efficace di valutazione e di formazione continua degli insegnanti.

Bibliografia

- Bill e Melinda Gates Foundation. <http://www.gatesfoundation.org/> (ver. 05.12.2014).
- Bottani, N. *La valutazione degli insegnanti: una sfida per i valutatori*. http://ospitiweb.indire.it/adi/ValutaDocenti11/vd1_frame.htm (ver. 22.12.2014).
- Calvani, A., Biagioli, R., Maltinti, C., Menichetti, L., & Micheletta, S. (2013). Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale. *CQIA. Formazione Lavoro Persona*, 8, 1–17. <http://www.unibg.it/dati/bacheca/434/64180.pdf> (ver. 12.12.2014).
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- EC. European Commission. (2002). Questioni chiave dell'istruzione in Europa. La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto I Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Key_topics_1_initial_training_transition_work_IT.pdf (ver. 22.12.2014).
- EC. European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*.
- EC. European Commission. (2012). *Ripensare l'istruzione*. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_it.htm (ver. 22.12.2014).
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership*, 68(4), 35–39. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec10/vol68/num04/Evaluations-That-Help-Teachers-Learn.aspx> (ver. 05.12.2014).
- Danielson, C. *Framework for teaching*. <http://danielsongroup.org/framework/> (ver. 05.12.2014).
- Danielson, C., & McGreal, T.L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional learning*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating Teacher Effectiveness. How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*. Center for American Progress. <https://www.americanprogress.org/issues/education/report/2010/10/19/8502/evaluating-teacher-effectiveness/> (ver. 05.12.2014).
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8–15.

- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*. Trento: IPRASE.
- Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Papers, 23*, OECD Publishing. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530786.pdf> (ver. 22.12.2014).
- Measures of Effective Teaching (MET Project). <http://www.metproject.org/> (ver. 05.12.2014).
- MET Project (2013). *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching*. http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf (ver. 05.12.2014).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. TALIS. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/talis> (ver. 22.12.2014).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (ver. 22.12.2014).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (ver. 05.12.2014).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation: evidence from TALIS*. Paris: OECD Publishing. [http://www.oecd.org/education/school/TalisCeri%202012%20\(tppi\)--Ebook.pdf](http://www.oecd.org/education/school/TalisCeri%202012%20(tppi)--Ebook.pdf) (ver. 28.12.2014).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2013a). *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2013b). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en (ver. 28.12.2014).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2013c). *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris: OCSE publishing.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. TALIS. <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm> (ver. 28.12.2014).