



Commissione
europea

Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa

Edizione 2013



Rapporto Eurydice

Istruzione e
formazione



Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa

Edizione 2013

Rapporto Eurydice

*Istruzione e
formazione*

Questo documento è pubblicato dall'Agazia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA, *Eurydice and Policy Support*).

Si prega di citare questa pubblicazione nel modo seguente:

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013. *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Edizione 2013. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

ISBN 978-92-9201-461-2

doi:10.2797/28477

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

Testo completato nel marzo 2013.
Traduzione in italiano: Claudia Benetello.

© Agazia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2013.

Il contenuto di questa pubblicazione può essere riprodotto parzialmente, tranne che per fini commerciali, con citazione per esteso all'inizio dell'estratto di "rete Eurydice", seguito dalla data di pubblicazione del documento.

Le richieste di riproduzione dell'intero documento devono essere indirizzate a EACEA, *Eurydice and Policy Support*.

Agazia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura
Eurydice and Policy Support
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Sito Web: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

PREFAZIONE



La necessità di assicurare un insegnamento di qualità è diventata uno degli obiettivi chiave del quadro strategico della Commissione europea per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020"). Tale quadro sottolinea l'importanza di fornire un'adeguata formazione iniziale degli insegnanti, di offrire lo sviluppo professionale continuo per insegnanti e formatori, e di rendere interessante la carriera dell'insegnamento.

Le conclusioni del Consiglio del marzo 2013 sull'investimento in formazione e istruzione per sostenere la strategia di Europa 2020 ⁽¹⁾ pongono ulteriormente l'enfasi sulla revisione e sul rafforzamento del profilo professionale dell'insegnante, ad esempio assicurando un'efficace formazione iniziale degli insegnanti, fornendo sistemi coerenti e adeguatamente finanziati per la selezione del

personale, la formazione iniziale degli insegnanti, il sostegno nei primi anni di svolgimento della professione e lo sviluppo professionale continuo basato sulle competenze per il personale docente.

Nel contesto di tali politiche, sono molto lieta di presentare la prima edizione della pubblicazione Eurydice *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*, che offre un quadro esaustivo dei dati relativi alla professione docente in 32 paesi europei attraverso 62 indicatori. Il rapporto esamina aspetti importanti della formazione iniziale e continua degli insegnanti, incluse le sue caratteristiche organizzative, e le condizioni di impiego e di lavoro di insegnanti e capi di istituto.

Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa offre un prezioso contributo al dibattito sulla selezione, sullo sviluppo professionale e sulle condizioni di lavoro degli insegnanti e dei capi di istituto sia a livello europeo, sia a livello nazionale. Sulla base dei dati raccolti attraverso la rete Eurydice, Eurostat, le indagini internazionali TALIS, TIMSS e PISA, il rapporto fornisce indicatori quantitativi e qualitativi standardizzati e facilmente confrontabili che offrono un'ampia panoramica sulle questioni chiave legate alla professione di insegnante in Europa.

Consiglio pertanto la lettura di *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa* a tutti i professionisti e i decisori politici in questo ambito. Sono certa che questa pubblicazione sarà molto utile ai responsabili della progettazione di politiche per la professione di insegnante nei vari paesi europei.

Androulla Vassiliou

Commissario responsabile per
l'istruzione, la cultura, il multilinguismo e la
gioventù

⁽¹⁾ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:064:0005:0008:EN:PDF>

INDICE

Prefazione	3
Indice delle figure	7
Introduzione	11
Principali risultati	15
Sigle, abbreviazioni e acronimi	21
<hr/>	
Capitolo A: Formazione iniziale degli insegnanti e sostegno per gli insegnanti neo-assunti	23
Capitolo B: Reclutamento, datori di lavoro e contratti	43
Capitolo C: Sviluppo professionale continuo e mobilità	57
Capitolo D: Condizioni di lavoro e retribuzioni	69
Capitolo E: Livelli di autonomia e responsabilità degli insegnanti	103
Capitolo F: Capi di istituto	111
<hr/>	
Glossario, banche dati statistiche e bibliografia	129
Ringraziamenti	137

INDICE DELLE FIGURE

Figura A1:	Struttura della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	24
Figura A2a:	Livello e durata minima della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria e primaria, e percentuale minima di tempo dedicato alla formazione professionale, 2011/12	26
Figura A2b:	Livello e durata minima della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione secondaria (inferiore e superiore) generale, e percentuale minima di tempo dedicato alla formazione professionale, 2011/12	28
Figura A3:	Durata minima dei tirocini a scuola nel corso della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3) in ore, 2011/12	29
Figura A4:	Linee guida sulla formazione dei futuri insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3) in conoscenze e pratiche della ricerca educativa, 2011/12	30
Figure A5:	Figura A5: Metodi/criteri di selezione per l'accesso alla formazione iniziale degli insegnanti. Istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	32
Figure A6:	Figura A6: Percorsi alternativi per insegnare. Istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	34
Figura A7:	Esistenza di qualche forma di quadro delle competenze degli insegnanti che lavorano nell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	36
Figura A8:	Requisiti per la qualifica di formatore di insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	37
Figura A9:	Organismi responsabili dell'assicurazione esterna della qualità della formazione degli insegnanti per l'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	38
Figura A10:	Programmi nazionali di inserimento e formazione in ingresso per insegnanti neo-assunti nell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	40
Figura A11:	Tipi di sostegno disponibili per i nuovi insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	41
Figura B1:	Misure per monitorare l'equilibrio nella domanda e offerta di insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	43
Figura B2:	Percentuale di studenti del quarto anno di scolarità il cui capo di istituto ha dichiarato che la capacità dell'istituto di offrire istruzione era ridotta da una carenza o da un numero insufficiente di insegnanti di matematica e scienze, 2011	45
Figura B3:	Principali tipi di metodi di reclutamento degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	47
Figura B4:	Livello/organismo amministrativo responsabile dell'assunzione degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	48
Figura B5:	Tipi di status professionale degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	50
Figura B6:	Durata del periodo di prova (in mesi) per gli insegnanti che accedono alla professione nell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	51

Figura B7:	Normative che regolano i contratti di insegnamento a tempo determinato nell'istruzione primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 1, 2 e 3), 2011/12	52
Figura B8:	Status professionale degli insegnanti a livello ISCED 2, 2008	53
Figura B9:	Percentuale di insegnanti a livello ISCED 2 con più di dieci anni di servizio che hanno un contratto a tempo determinato, 2008	54
Figura B10:	Durata della permanenza presso la stessa scuola per gli insegnanti del livello ISCED 2, 2008	55
Figura B11:	Percentuale di insegnanti del livello ISCED 2 che credono o credono fortemente che nella loro scuola gli insegnanti sarebbero licenziati a causa di scarse prestazioni prolungate, 2008	56
Figura C1:	Status dello sviluppo professionale continuo per gli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	57
Figura C2:	Status del piano di sviluppo professionale continuo per gli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	58
Figura C3:	Livelli decisionali che definiscono le esigenze di sviluppo/piani di formazione per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	59
Figura C4:	Incentivi per incoraggiare gli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3) a partecipare ad attività di sviluppo professionale continuo, 2011/12	61
Figura C5:	Sostegno finanziario agli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3) per le attività di sviluppo professionale continuo, 2011/12	63
Figura C6:	Organismi responsabili per l'accreditamento e/o monitoraggio della qualità dello sviluppo professionale continuo per gli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	65
Figura C7:	Percentuale di insegnanti a livello ISCED 2 i cui capi di istituto ritenevano che la "carenza di preparazione pedagogica" degli insegnanti ostacolasse l'insegnamento "in parte" e molto" nella loro scuola, 2008	66
Figura C8:	Esistenza di piani di mobilità per l'apprendimento transnazionale degli insegnanti (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	67
Figura D1:	Rapporto alunni/personale docente nell'istruzione primaria e secondaria (ISCED 1, 2 e 3), settori pubblico e privato insieme, 2010	69
Figura D2:	Professionisti specializzati previsti dalla normativa a sostegno degli insegnanti per aiutare gli alunni con difficoltà di apprendimento generiche nell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	71
Figura D3:	Misure di sostegno per gli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	73
Figura D4:	Definizioni ufficiali dell'orario di servizio degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	74
Figura D5a:	Definizioni ufficiali del carico di lavoro settimanale per gli insegnanti a tempo pieno dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	75
Figura D5b:	Riduzioni delle ore di insegnamento in base alla durata del servizio per gli insegnanti nell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	78

Figura D6:	Stipendi annui lordi minimi e massimi stabiliti per legge degli insegnanti pienamente qualificati a tempo pieno nelle scuole pubbliche in relazione al PIL pro capite (ISCED 1, 2 e 3), 2011/12	79
Figura D7:	Rapporto tra l'aumento relativo dello stipendio stabilito per legge nell'istruzione primaria e secondaria inferiore e superiore (ISCED 1, 2 e 3) e gli anni necessari per ottenere lo stipendio massimo, 2011/12	81
Figura D8:	Livelli decisionali per la definizione degli stipendi di base stabiliti per legge degli insegnanti del settore pubblico dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	83
Figura D9:	Stipendi annui lordi minimi e massimi stabiliti per legge degli insegnanti pienamente qualificati a tempo pieno nelle scuole pubbliche (ISCED 1,2 e 3) e stipendi annui lordi medi effettivi, in EUR SPA, 2011/12	85
Figura D10:	Indennità stipendiali e remunerazioni aggiuntive per gli insegnanti delle scuole pubbliche (ISCED 1, 2 e 3) e livelli decisionali, 2011/12	87
Figura D11:	Insegnanti dell'istruzione primaria e secondaria (ISCED 1, 2 e 3) come percentuale della popolazione attiva totale, settori pubblico e privato insieme, 2010	89
Figura D12:	Percentuale di insegnanti donne nell'istruzione primaria e secondaria (ISCED 1, 2 e 3), settori pubblico e privato insieme, 2010	90
Figura D13:	Distribuzione degli insegnanti per fascia d'età nell'istruzione primaria (ISCED 1) e secondaria (ISCED 2 e 3), settori pubblico e privato insieme, 2010	91
Figura D14:	Età di pensionamento degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	93
Figura D15:	Percentuale di insegnanti nelle fasce di età vicine al pensionamento, istruzione primaria e secondaria (inferiore superiore) generale (ISCED 1, 2 e 3), 2010	95
Figura D16:	Responsabilità della valutazione individuale degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	98
Figura D17:	Percentuale di studenti del 4° (e 8°) anno di scolarità le cui scuole utilizzano determinate pratiche per valutare gli insegnanti (di matematica e scienze), 2011	100
Figura D18:	Percentuale di insegnanti a livello ISCED 2 i cui capi di istituto ritenevano che l'assenteismo degli insegnanti penalizzasse l'insegnamento "in parte" e "molto" nella loro scuola, 2008	102
Figura E1:	Responsabili delle decisioni sulle questioni relative all'insegnamento e alle risorse umane nell'istruzione primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 1, 2 e 3), 2011/12	104
Figura E2:	Percentuale di studenti di 15 anni nelle scuole in cui i gruppi di insegnanti (ad es. associazioni professionali, commissioni curriculari, sindacati) esercitano un'influenza diretta sulle decisioni in merito alle assunzioni, alla gestione del budget, ai contenuti dell'insegnamento e alle pratiche di valutazione, 2009	106
Figura E3:	Ruolo degli insegnanti nelle prove nazionali di valutazione degli studenti dell'istruzione primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 1, 2 e 3), 2011/12	108
Figura E4:	Coinvolgimento degli insegnanti nel processo di ripetenza nell'istruzione primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 1, 2 e 3), 2011/12	109
Figura F1:	Esperienza professionale e formazione per dirigenti ufficialmente richiesta per diventare un capo di istituto, dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	112
Figura F2:	Numero minimo di anni di esperienza professionale di insegnamento richiesta per diventare capo di istituto dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	113

Figura F3:	Esistenza di specifiche accademie e/o programmi di formazione per la leadership scolastica dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	115
Figura F4:	Principali metodi di reclutamento dei capi di istituto dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	116
Figura F5:	Forme di leadership distribuita promosse dall'autorità educativa superiore dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	118
Figura F6:	Percentuale di studenti del quarto (e ottavo) anno di scolarità i cui capi di istituto dichiarano di non dedicare tempo, dedicare del tempo o dedicare molto tempo a una serie di attività, 2011	120
Figura F7:	Percentuale di studenti di 15 anni iscritti a scuole i cui capi di istituto hanno indicato una frequenza elevata di alcune attività di gestione durante l'ultimo anno scolastico, 2009	122
Figura F8:	Percentuale di capi di istituto donne nell'istruzione primaria e secondaria (ISCED 1, 2 e 3), settori pubblico e privato insieme, 2010	123
Figura F9:	Stipendio di base annuo minimo e massimo stabilito per legge dei capi di istituto in EUR SPA dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	125
Figura F10:	Status dello sviluppo professionale continuo per i capi di istituto dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12	128

INTRODUZIONE

La necessità di assicurare un insegnamento di qualità è diventata uno degli obiettivi chiave del quadro strategico della Commissione europea per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020"). Il quadro sottolinea l'importanza di fornire un'adeguata formazione iniziale degli insegnanti, lo sviluppo professionale continuo per insegnanti e formatori, e di rendere l'insegnamento una carriera appetibile. Pertanto è importante raccogliere e analizzare informazioni affidabili sulla situazione di questa professione nei paesi europei.

La prima edizione di *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa* contiene 62 indicatori. Il rapporto fa parte della collana *Cifre chiave*, il cui obiettivo è combinare dati statistici e informazioni qualitative sui sistemi educativi europei.

La rete Eurydice ha una lunga tradizione di raccolta di informazioni legate agli insegnanti nel quadro di *Cifre chiave sull'istruzione* (volume generale) e di studi tematici che generalmente contengono un capitolo o una sezione separata sugli insegnanti.

Struttura e contenuti

Questo rapporto è suddiviso in sei capitoli tematici: *Formazione iniziale degli insegnanti e sostegno agli insegnanti neo-assunti; Reclutamento, datori di lavoro e contratti; Sviluppo professionale continuo e mobilità; Condizioni di lavoro e retribuzioni; Livelli di autonomia e responsabilità degli insegnanti e Capi di istituto.*

Il rapporto presenta informazioni per gli insegnanti dell'istruzione pre-primaria (ISCED 1) e secondaria inferiore e superiore generale (ISCED 2-3). Tuttavia, per alcuni indicatori non è stato possibile raccogliere informazioni per gli insegnanti dell'istruzione pre-primaria. Oggetto principale degli indicatori sono gli istituti scolastici del settore pubblico (eccetto che per Belgio, Irlanda e Paesi Bassi, dove sono incluse anche le informazioni sulle scuole private sovvenzionate, in quanto costituiscono una parte importante delle iscrizioni scolastiche in questi paesi). In alcuni indicatori statistici, vengono fornite informazioni sugli istituti pubblici e privati (sia sovvenzionati che indipendenti) per tutti i paesi.

L'integrazione di informazioni qualitative e quantitative si arricchisce degli spunti tratti dai questionari contestuali delle indagini internazionali TALIS 2008 e PISA 2009, condotte dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), e dell'indagine TIMSS 2011 svolta dall'Associazione internazionale di valutazione del rendimento scolastico (IEA). Questi indicatori forniscono un utile supplemento al materiale di Eurydice ed Eurostat, fornendo un quadro di ciò che avviene nella pratica all'interno delle scuole e delle classi.

Fonti e copertura

Per questo rapporto sono state utilizzate cinque fonti di informazione, perlopiù informazioni fornite dalla rete Eurydice, dati Eurostat e dati tratti dai questionari contestuali delle indagini internazionali TALIS 2008, PISA 2009 e TIMSS 2011.

Il rapporto *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto* copre 32 paesi europei (37 sistemi educativi), e cioè tutti quelli coinvolti nella rete Eurydice nell'ambito del Programma di apprendimento permanente dell'Unione europea (2007-2013) (ad eccezione di Serbia e Svizzera). I dati Eurostat, TALIS, PISA e TIMSS sono forniti solamente per i paesi che partecipano al Programma di apprendimento permanente.

La raccolta di informazioni di Eurydice

Gli indicatori Eurydice forniscono informazioni derivate principalmente dalla normativa, regolamenti nazionali e altri documenti ufficiali in materia di istruzione. Tali informazioni sono raccolte dalle unità nazionali della rete Eurydice sulla base di definizioni comuni. Laddove la questione presa in esame sia responsabilità di autorità locali o singoli istituti e pertanto non sia regolata da una normativa di livello centrale, questo è specificato nella figura.

Nel complesso, le informazioni di questo rapporto sono generalmente di natura qualitativa. Alcuni indicatori offrono informazioni quantitative (come ad esempio l'età di pensionamento, l'orario di servizio e gli stipendi degli insegnanti).

La raccolta statistica di Eurostat

Tutte le informazioni fornite in questo rapporto (per le figure D1, D11, D12, D13, D15 e F8) sono state ricavate dalla banca dati Eurostat nel luglio 2012 e l'anno di riferimento è il 2010.

Tutti i dati statistici Eurostat sono disponibili su:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

I questionari comuni UOE (UNESCO/OCSE/EUROSTAT) sono utilizzati dalle tre organizzazioni per raccogliere ogni anno dati comparabili a livello internazionale su aspetti importanti dei sistemi educativi, partendo da fonti amministrative.

Per la descrizione di PISA 2009, TALIS 2008 e TIMSS 2011, si prega di consultare il glossario presente alla fine del rapporto.

Metodologia

I questionari per la raccolta delle informazioni sono stati elaborati dall'unità centrale di Eurydice, operante presso l'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA) in collaborazione con le unità nazionali della rete. L'unità centrale di Eurydice ha anche sfruttato i risultati dei questionari contestuali delle indagini TALIS 2008, PISA 2009 e TIMSS 2011.

Tutte le analisi relative ai dati qualitativi e quantitativi presenti in questo rapporto sono state redatte dall'unità centrale di Eurydice. La rete Eurydice, in collaborazione con Eurostat, ha verificato l'insieme del rapporto.

I sei indicatori sugli stipendi degli insegnanti e dei capi di istituto sono tratti dal documento *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe*, pubblicato nell'ottobre 2012 sul sito di Eurydice. Per questi indicatori non è stata effettuata una nuova raccolta dati. Ulteriori informazioni sull'impatto della crisi finanziaria sugli stipendi e sulle indennità degli insegnanti e dei capi di istituto sono disponibili nel documento *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*.

L'unità centrale di Eurydice è responsabile dell'edizione finale e dell'impaginazione del rapporto. Ha anche garantito l'insieme delle realizzazioni di cartine, diagrammi e grafici del rapporto. Infine, la sintesi intitolata "Principali risultati", presentata all'inizio del volume, è di completa responsabilità dell'unità centrale di Eurydice.

Convenzioni e presentazione dei contenuti

I valori di ogni indicatore quantitativo sono ripresi in una tabella sotto il grafico in questione. Ciascuna figura è accompagnata, in calce, da una nota esplicativa e da note specifiche per paese. La nota esplicativa fornisce i dettagli relativi alla terminologia e agli aspetti concettuali necessari per la comprensione dell'indicatore e della figura. Le note specifiche per paese forniscono informazioni su importanti aspetti della situazione di determinati paesi.

Le sigle dei nomi dei paesi, i codici statistici, le abbreviazioni e gli acronimi usati sono presentati all'inizio del rapporto. Il glossario dei termini utilizzati e le banche dati statistiche si trovano alla fine del volume.

Alla fine del volume è disponibile anche un indice delle figure, che fornisce un'indicazione della fonte e del livello di istruzione (ISCED 0, ISCED 1-3).

Questa versione di *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa* è disponibile in versione elettronica sul sito Internet di Eurydice

Tutte le persone che hanno contribuito, a tutti i livelli, alla realizzazione di questa opera collettiva sono citati in fondo al volume.

PRINCIPALI RISULTATI

Gli indicatori di questa prima edizione di *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa* coprono vari temi di grande attualità legati alla professione di insegnante e alla leadership scolastica. Il rapporto prende in esame i diversi stadi della carriera di un insegnante a partire dalla formazione iniziale e l'accesso alla professione fino alla pensione.

Gli indicatori vertono sulle strutture e sui diversi percorsi che portano all'insegnamento, compresi i percorsi alternativi per conseguire una qualifica di insegnante. Forniscono un quadro sui modelli di base della formazione iniziale degli insegnanti, sui tipi di qualifica finale conseguita, sul tempo necessario per conseguirla e su quanta formazione professionale includono. Una delle questioni chiave trattate è anche quella del sostegno fornito agli insegnanti neo-assunti nei primi anni di svolgimento della professione.

Il rapporto analizza inoltre le principali procedure per il reclutamento e l'assunzione degli insegnanti, il loro status contrattuale, le politiche e le misure di pianificazione previste per assicurare l'offerta di un numero sufficiente di insegnanti. Lo sviluppo professionale continuo è trattato in termini di condizioni di partecipazione, incentivi e programmazione a livello scolastico e programmi di mobilità transnazionale per gli insegnanti.

Sono oggetto di trattazione anche le condizioni di servizio, come ad esempio orario di servizio, misure di sostegno disponibili per gli insegnanti, feedback sugli insegnanti, stipendi, ulteriori indennità ed età di pensionamento. In questo contesto, la professione di insegnante è analizzata in termini di proporzione insegnante-alunni, sesso ed età. Viene anche evidenziato il ruolo degli insegnanti come responsabili delle decisioni relative a specifiche aree della vita scolastica.

La leadership scolastica è trattata in termini di condizioni di accesso alla posizione di capo di istituto, requisiti per la formazione iniziale e in servizio, procedure di reclutamento, stipendi, forme di leadership distribuita e attività dei capi di istituto.

Formazione iniziale degli insegnanti: tendenza verso un diploma di primo livello di 4 anni (*bachelor*) come qualifica minima

- In Europa, nel 2012 la qualifica più comune per insegnare è il diploma di istruzione superiore di primo livello (*bachelor*), fatta eccezione per gli insegnanti dell'istruzione secondaria superiore, che nella maggioranza dei paesi devono essere in possesso di un diploma di istruzione superiore di secondo livello (*master*). Questi percorsi di studio durano generalmente tra i quattro e i cinque anni. Solo in Repubblica ceca, Germania, Austria, Malta e Slovacchia gli insegnanti del pre-primario (o personale docente qualificato a quel livello) non seguono un percorso di istruzione superiore, bensì conseguono una qualifica di livello secondario o post-secondario (vd. figura A2). I percorsi alternativi per conseguire la qualifica di insegnante, come i programmi brevi di ricalificazione professionale, non sono molto diffusi nei paesi europei (vd. figura A6).
- All'interno dei programmi per i futuri insegnanti del livello pre-primario e primario, nella maggioranza dei paesi la formazione professionale specifica per gli insegnanti (che include parti teoriche e pratiche ed è separata dalla formazione in una materia) rappresenta circa un terzo dell'intero carico di lavoro. I programmi che preparano all'insegnamento nell'istruzione secondaria generalmente prevedono meno formazione professionale (vd. figura A2). La formazione pratica all'interno delle scuole viene organizzata in maniera molto diversa da paese a paese, ma in genere è più lunga per gli insegnanti del pre-primario e del primario rispetto ai livelli educativi più alti (vd. figura A3). Nella maggioranza dei paesi, le linee guida a livello centrale indicano che i programmi di formazione iniziale degli insegnanti devono sviluppare le conoscenze e le abilità relative alla ricerca educativa. Queste raccomandazioni valgono sia per i programmi di formazione di livello *bachelor* che di livello *master* (vd. figura A4).

Pochi paesi prevedono requisiti specifici per l'ammissione alla formazione iniziale degli insegnanti

- Per l'ammissione ai percorsi di formazione iniziale dei docenti vengono seguiti i criteri generali di accesso all'istruzione terziaria, senza prevedere criteri di selezione o esami di ammissione specifici per la formazione degli insegnanti (vd. figura A5). Solo un terzo dei paesi europei prevede metodi specifici di selezione. In pochi paesi sono previsti test attitudinali o colloqui sulla motivazione dei candidati a diventare insegnante.

Le qualifiche dei formatori degli insegnanti non differiscono da quelle dell'altro personale accademico

- I formatori degli insegnanti hanno un'ampia varietà di profili, ma nella maggior parte dei paesi i requisiti per diventare un formatore di insegnanti dell'istruzione superiore sono quelli previsti per l'altro personale docente dell'istruzione superiore (vd. figura A8). Nella metà dei paesi europei, i formatori degli insegnanti devono avere essi stessi una qualifica per l'insegnamento. Questa condizione, tuttavia, dipende in alcuni casi dal livello educativo per il quale i formatori preparano i propri studenti. In alcuni paesi sono previsti requisiti più specifici per i mentori nelle scuole.

Il mentoring per i nuovi insegnanti acquista un'importanza crescente

- I nuovi insegnanti devono far fronte a diverse sfide nei primi anni della loro carriera e pertanto necessitano spesso di un sostegno iniziale. Programmi strutturati di formazione e inserimento alla professione docente, che offrono una formazione supplementare e un sostegno e una consulenza personalizzati per i nuovi insegnanti, sono previsti in molti paesi e in diversi di essi sono stati introdotti solo di recente. Le diverse componenti di tale sistema di sostegno strutturato (insegnamento effettivo, formazione supplementare, contatto con il mentore, valutazione ecc.) non hanno però lo stesso peso dappertutto. La diversità organizzativa di questi sistemi è piuttosto elevata, pertanto la loro efficacia nell'aiutare gli insegnanti a superare i problemi iniziali può variare (vd. figura A10).
- Sebbene soltanto 13 paesi o regioni offrano programmi strutturati di inserimento a livello di sistema, molti forniscono misure di sostegno individuale per aiutare gli insegnanti a superare le difficoltà che possono incontrare appena si affacciano alla professione e ridurre così il rischio che la abbandonino precocemente. La misura di supporto più comunemente raccomandata è il mentoring, in cui un insegnante con una certa anzianità di carriera è individuato come responsabile dell'assistenza ai nuovi insegnanti. (vd. figura A11).

Gli insegnanti sono dipendenti pubblici di carriera in una minoranza di paesi

- Molti insegnanti in Europa sono attualmente impiegati su base contrattuale. Nonostante molti paesi prevedano per i propri insegnanti uno status di dipendente pubblico, solo una minoranza di paesi offre loro lo status di dipendente pubblico di carriera con incarico a vita come unica opzione di impiego (Spagna, Grecia, Francia e Cipro). In generale, gli insegnanti sono sempre più assunti attraverso modalità di reclutamento aperto direttamente dai loro datori di lavoro, che spesso sono scuole o autorità educative locali. Pochi paesi fanno ricorso ai concorsi come loro unico metodo di reclutamento (vd. figura B3, B5 e B6).
- I dati dell'indagine internazionale TALIS 2008 mostrano anche che, nonostante alla quasi totalità degli insegnanti dei paesi europei venga fatto, dopo un certo numero di anni, un contratto a tempo indeterminato, in alcuni paesi una percentuale non trascurabile di insegnanti resta con un contratto

di assunzione a tempo determinato, e in alcuni casi, si tratta persino di insegnanti con molta esperienza (vd. figura B9 e B10).

In un crescente numero di paesi, le scuole sono obbligate a offrire piani di sviluppo professionale agli insegnanti

- Lo sviluppo professionale continuo ha acquisito importanza negli ultimi anni ed è considerato un obbligo professionale nella maggioranza dei paesi. La partecipazione alle attività di sviluppo professionale continuo è necessaria per ottenere una promozione in termini di avanzamento di carriera e di aumento stipendiale in Bulgaria, Spagna, Lituania, Portogallo, Romania, Slovenia e Slovacchia (vd. figura C1). In molti paesi europei, le scuole sono obbligate ad avere dei piani per lo sviluppo professionale continuo per tutto il personale scolastico, ma meno di un terzo dei paesi obbliga i singoli insegnanti ad avere un piano personale. (vd. figura C2 e C3).
- L'incentivo più comune per la partecipazione ad attività di sviluppo professionale continuo è la possibilità di ottenere una promozione. Raramente lo sviluppo professionale continuo è l'unica condizione per l'avanzamento di carriera, ma spesso rappresenta un prerequisito necessario. Nella maggior parte dei casi, il sostegno finanziario è fornito sotto forma di attività gratuite o di partecipazione ai costi degli enti di formazione. Inoltre molte scuole ricevono finanziamenti diretti per sostenere lo sviluppo professionale continuo dei propri insegnanti (vd. figura C4).

È necessario un maggiore sforzo per avvicinare i giovani alla professione di insegnante

- Nella grande maggioranza dei paesi europei, ci sono meno insegnanti nella fascia d'età inferiore ai 40 anni rispetto a quelli nelle fasce d'età superiori. Nell'istruzione secondaria emerge chiaramente il quadro di un corpo docente che sta invecchiando: quasi la metà degli insegnanti ha più di 50 anni in Bulgaria, Repubblica ceca, Germania, Estonia, Italia, Paesi Bassi, Austria, Norvegia e Islanda. Inoltre la percentuale degli insegnanti nella fascia d'età inferiore ai 30 anni è particolarmente bassa in Germania, Italia e Svezia (vd. figura D14 e D16). Questa situazione, unita a un numero in diminuzione di candidati alla formazione degli insegnanti, potrebbe portare a una carenza di insegnanti e alla necessità di nuove leve.
- Negli ultimi dieci anni, l'età ufficiale di pensionamento è aumentata in circa un terzo dei paesi europei. Nella maggior parte dei paesi europei, gli insegnanti vanno in pensione appena ne hanno l'opportunità. Ciononostante, in diversi paesi, l'opportunità di andare in pensione prima dell'età ufficiale è stata completamente abolita. Gli insegnanti vanno quindi in pensione al completamento del numero di anni richiesti e al raggiungimento dell'età minima per avere diritto a una pensione completa (vd. figura D15 e D16).
- La maggior parte dei paesi ha previsto delle misure per monitorare la domanda e l'offerta di insegnanti. Si può trattare di una specifica politica di programmazione, oppure di un monitoraggio generale del mercato del lavoro. In entrambi i casi, le misure sono generalmente disposizioni di lungo periodo, attuate su base annuale per soddisfare le necessità più urgenti. Potenziali carenze o esuberi di insegnanti potrebbero essere prevenuti con maggiore efficacia attraverso una pianificazione di lungo periodo (vd. figura B1).

Ai più bassi livelli educativi, la professione di insegnante è quasi totalmente femminile

- Le donne rappresentano la grande maggioranza del corpo docente a livello primario e secondario inferiore. Ciononostante la proporzione varia in base al livello educativo: più piccoli sono i bambini, più alta è la percentuale di insegnanti donne. In tutti i paesi europei le donne rappresentano la maggioranza degli insegnanti a livello primario. Statisticamente, l'insegnamento a livello

secondario inferiore è ancora a prevalenza femminile: in circa la metà dei paesi europei, la percentuale di insegnanti donne è pari almeno al 70%. A livello secondario superiore, tuttavia, la rappresentanza femminile diminuisce fortemente (vd. figura D13).

- Anche per quanto riguarda le posizioni di dirigenza scolastica, la partecipazione femminile è correlata al livello educativo. Sulla base dei dati disponibili, le donne a capo degli istituti di istruzione primaria sono sovrarappresentate. Questa percentuale, tuttavia, scende rapidamente a livello educativo secondario e si riscontrano differenze particolarmente marcate tra i livelli educativi in Francia, Austria, Svezia e Islanda (vd. figura F8).

L'orario di servizio degli insegnanti non è diverso da quello di altri professionisti

- Il numero di ore stabilito per contratto che gli insegnanti devono dedicare all'insegnamento varia notevolmente, ma il numero medio di ore di insegnamento settimanali è pari a 20 nell'istruzione primaria e secondaria. In genere a livello pre-primario è previsto un numero maggiore di ore di insegnamento. In generale l'orario di servizio stabilito nella grande maggioranza dei paesi è pari a 35-40 ore settimanali ed è identico per tutti i livelli educativi. Una riduzione del numero di ore di insegnamento verso la fine della carriera dell'insegnante non è una pratica diffusa nei paesi europei (vd. figura D5a e D5b).

L'offerta di misure di sostegno è spesso decisa a livello di istituto

- Professionisti specializzati che offrono interventi intensivi individuali o in piccoli gruppi possono fornire un sostegno altamente efficace agli insegnanti che hanno a che fare con studenti con difficoltà di apprendimento. La maggior parte dei paesi assicura che le scuole consentano agli insegnanti di entrare in contatto con psicologi dell'educazione. Una maggioranza di paesi ha anche la possibilità di reclutare logopedisti e personale di sostegno per bisogni educativi speciali, se necessario. La loro presenza, tuttavia, non è generalmente obbligatoria e richiede finanziamenti specifici. Gli insegnanti specializzati nella lettura o in matematica, invece, intervengono soltanto in alcuni paesi. In generale l'offerta di personale di sostegno e altre misure è spesso decisa a livello locale o di istituto (vd. figura D2 e D3).

Gli stipendi di base minimi lordi sono spesso inferiori al PIL (Prodotto Interno Lordo) pro capite

- Nella maggioranza dei paesi, gli stipendi di base minimi lordi degli insegnanti dell'istruzione primaria e secondaria inferiore sono più bassi del PIL pro capite del rispettivo paese. A livello di istruzione secondaria superiore, nella maggior parte dei paesi, gli stipendi minimi regolamentati degli insegnanti rappresentano quasi il 90% del PIL pro capite. I paesi che hanno stipendi minimi relativamente bassi a livello primario hanno anche le più basse retribuzioni a livello di istruzione secondaria superiore (vd. figura D6).
- Le indennità che vanno ad aggiungersi allo stipendio di base possono aumentare considerevolmente lo stipendio di un insegnante. Le indennità più comuni nei paesi europei vengono attribuite per responsabilità aggiuntive o per ore di lavoro straordinario. Solo la metà dei paesi assegna indennità agli insegnanti sulla base di un rendimento positivo nell'insegnamento o sulla base dei risultati degli studenti (vd. figura D10).
- In Europa, lo stipendio lordo massimo per gli insegnanti con più anzianità è generalmente il doppio rispetto allo stipendio minimo dei nuovi insegnanti. Considerando tuttavia che agli insegnanti possono occorrere fino a 30 anni per arrivare a guadagnare lo stipendio massimo, i giovani potrebbero essere scoraggiati a intraprendere la professione (vd. figura D7).

I metodi di insegnamento sono a discrezione degli insegnanti

- Nella maggior parte dei paesi europei, gli insegnanti dell'istruzione primaria possono agire in modo relativamente autonomo per quanto riguarda i contenuti e i metodi di insegnamento. In particolare, in quasi tutti i paesi la scelta dei metodi di insegnamento è a discrezione degli insegnanti. Nell'istruzione secondaria, in quasi la metà dei paesi la decisione in merito ai contenuti spetta ai capi di istituto e agli organi di gestione dell'istituto scolastico, ma nella maggior parte dei paesi i metodi di insegnamento rimangono una prerogativa degli insegnanti (vd. figura E1 e E2).
- In Europa i capi di istituto e gli organi di gestione dell'istituto scolastico sono i principali responsabili delle decisioni relative alla gestione delle risorse umane. Solo in casi estremamente rari sono gli insegnanti ad assumere decisioni in tali aree.
- In circa due terzi dei paesi europei in cui è prevista la ripetenza, gli insegnanti sono attivamente coinvolti in questo processo, in quanto avanzano una proposta o assumono una decisione sulla ripetizione di un anno scolastico da parte di uno studente. Per quanto riguarda le prove nazionali di valutazione standardizzate, sono spesso gli insegnanti che le somministrano e le correggono (vd. figura E3 e E4).

I capi di istituto sono frequentemente coinvolti nella valutazione degli insegnanti

- In quasi tutti i paesi europei è presente una qualche forma di valutazione regolamentata e individuale degli insegnanti (vd. figura D16). Ciononostante, in un'ampia maggioranza di paesi sono stati attuati processi di valutazione degli istituti, nel quale la valutazione individuale degli insegnanti non è che una parte di un sistema più complesso. Nella maggior parte dei paesi, è il capo di istituto responsabile della valutazione degli insegnanti, effettuata spesso su base regolare. Nei paesi europei, l'autovalutazione degli insegnanti non è un requisito molto diffuso per le procedure di valutazione. I dati di TIMSS 2011 confermano che i capi di istituto sono coinvolti solo di rado nella valutazione degli insegnanti. I dati mostrano inoltre che, in molti paesi, il rendimento degli studenti è un criterio tenuto fortemente in considerazione nelle procedure di valutazione degli insegnanti (vd. figura D17).

In molti paesi, per diventare un capo di istituto è necessaria una formazione specifica

- La condizione di base perché un insegnante possa diventare capo di istituto è generalmente un'esperienza di insegnamento di cinque anni (vd. figura F2). Nella maggioranza dei paesi sono previsti anche ulteriori requisiti: i futuri capi di istituto devono avere un'esperienza amministrativa oppure aver ricevuto una specifica formazione per dirigenti (vd. figura F1). Programmi di formazione specifica per capi di istituto esistono quasi ovunque, anche in quei paesi dove questa formazione non è un prerequisito per l'assunzione (vd. figura F3). Oltre a ciò, i capi di istituto hanno spesso il dovere professionale di partecipare, nel corso della loro carriera, alle attività di sviluppo professionale continuo (vd. figura F10).

Le mansioni dei capi di istituto includono molte attività educative

- I dati di TIMSS 2011 mostrano che i capi di istituto sono spesso coinvolti nel monitoraggio del progresso nell'apprendimento degli studenti, nell'avviamento di progetti educativi e, in misura minore, nelle proprie attività di sviluppo professionale continuo. I dati di PISA 2009 mostrano che, nei paesi europei che hanno partecipato all'indagine, molti capi di istituto sono ampiamente coinvolti nella progettazione di piani di sviluppo professionale continuo e nel coordinamento del curriculum, nonché nell'offerta di consulenza agli insegnanti su come migliorare il proprio lavoro (vd. figura F6 e F7).

La leadership scolastica è spesso condivisa in modo tradizionale

- In quasi tutti i paesi esistono forme di leadership scolastica distribuita. Ciononostante gli approcci innovativi sono alquanto rari. Nella maggior parte dei paesi, la leadership scolastica è condivisa tra équipes con funzioni di leadership riconosciute formalmente (vd. figura F5).

SIGLE, ABBREVIAZIONI E ACRONIMI

Sigle dei paesi

UE-27	Unione europea	PL	Polonia
BE	Belgio	PT	Portogallo
BE fr	Belgio – Comunità francese	RO	Romania
BE de	Belgio – Comunità tedesca	SI	Slovenia
BE nl	Belgio – Comunità fiamminga	SK	Slovacchia
BG	Bulgaria	FI	Finlandia
CZ	Repubblica ceca	SE	Svezia
DK	Danimarca	UK	Regno Unito
DE	Germania	UK-ENG	Inghilterra
EE	Estonia	UK-WLS	Galles
IE	Irlanda	UK-NIR	Irlanda del Nord
EL	Grecia	UK-SCT	Scozia
ES	Spagna	Paese aderente	
FR	Francia	HR	Croazia
IT	Italia	Paesi candidati	
CY	Cipro	IS	Islanda
LV	Lettonia	TR	Turchia
LT	Lituania		
LU	Lussemburgo	Paesi	Associazione europea di
HU	Ungheria	EFTA	libero scambio
MT	Malta	LI	Liechtenstein
NL	Paesi Bassi	NO	Norvegia
AT	Austria	CH	Svizzera

Simboli statistici

:	Dati non disponibili	(-)	Non pertinente
---	----------------------	-----	----------------

Abbreviazioni e acronimi

BES	Bisogni educativi speciali
Eurostat	Ufficio statistico delle Comunità europee
IEA	Associazione internazionale di valutazione del rendimento scolastico
ISCED	Classificazione Internazionale Standard dell'Educazione
ITE	Formazione iniziale degli insegnanti
LLP	Programma di apprendimento permanente
OCSE	Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico
PIL	Prodotto interno lordo
PISA	Programma per la valutazione internazionale degli studenti (OCSE)
PPA	Parità di potere d'acquisto
SPA	Standard di potere d'acquisto
TALIS	Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento
TIMSS	Tendenze internazionali nello studio della matematica e delle scienze (IEA)
UE-27	La media dell'UE-27 include solo i dati relativi ai 27 stati membri dell'Unione europea dopo il 1° gennaio 2007

FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI E SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI NEO-ASSUNTI

LA FORMAZIONE INIZIALE PER GLI INSEGNANTI DEI LIVELLI EDUCATIVI PIÙ BASSI IN GENERE SEGUE IL MODELLO SIMULTANEO

La formazione iniziale può essere organizzata in molti modi, ma generalmente include una componente generale e una componente professionale. La componente generale si riferisce ai corsi dell'istruzione generale e alla padronanza di una o più materie che gli aspiranti docenti insegneranno una volta qualificati. La parte professionale fornisce ai futuri insegnanti le competenze teoriche e pratiche necessarie per insegnare e include tirocini in classe.

Si possono distinguere due principali modelli di formazione iniziale degli insegnanti in base a come queste due componenti sono combinate. La componente professionale può essere offerta insieme alla componente generale (**modello simultaneo**) o dopo di essa (**modello consecutivo**). Ciò significa che, secondo il modello simultaneo, gli studenti sono coinvolti nella formazione specifica degli insegnanti fin dall'inizio del loro programma di istruzione terziaria, mentre nel modello consecutivo ciò avviene dopo o verso la fine del loro percorso di studi. Per seguire la formazione secondo il modello simultaneo, le qualifiche richieste sono il certificato di fine studi secondari superiori e, in alcuni casi, anche un certificato di attitudine all'istruzione terziaria e/o formazione degli insegnanti (vd. figura A5). Secondo il modello consecutivo, gli studenti che hanno conseguito l'istruzione superiore in un ambito specifico seguono la formazione professionale in una fase successiva.

In quasi tutti i paesi europei, gli insegnanti del livello pre-primario e primario sono formati secondo il modello simultaneo. Francia e Portogallo (dal 2011) sono le uniche eccezioni, in quanto in questi paesi esiste solo il modello consecutivo. In Bulgaria, Estonia, Irlanda, Polonia, Slovenia e Regno Unito (Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord e Scozia), è disponibile sia il percorso simultaneo che quello consecutivo.

Per l'istruzione secondaria inferiore generale, la situazione è più varia. In Belgio, Danimarca, Germania, Slovacchia, Islanda e Turchia, il modello simultaneo è l'unica opzione possibile. In otto paesi (Estonia, Spagna, Francia, Italia, Cipro, Lussemburgo, Ungheria e Portogallo), il modello consecutivo è l'unico percorso formativo possibile. Nella maggioranza dei paesi esistono entrambi i modelli.

La maggior parte dei paesi offre esclusivamente il modello simultaneo oppure entrambi i percorsi formativi per gli insegnanti dell'istruzione secondaria superiore generale. Pertanto, in Europa, la maggioranza degli insegnanti dell'istruzione secondaria superiore generale studia secondo il modello consecutivo.

In Germania, Slovacchia, Islanda e Turchia, il modello simultaneo è l'unico percorso possibile per insegnare a tutti i livelli educativi, mentre in Francia e in Portogallo l'unico modello disponibile è quello consecutivo. In Bulgaria, Irlanda, Polonia e Regno Unito, invece, sono disponibili entrambi i percorsi per insegnare dal livello pre-primario fino al secondario superiore (ISCED 1-3).

Oltre ai modelli tradizionali, pochi paesi offrono tanti percorsi formativi alternativi (vd. figura A6).

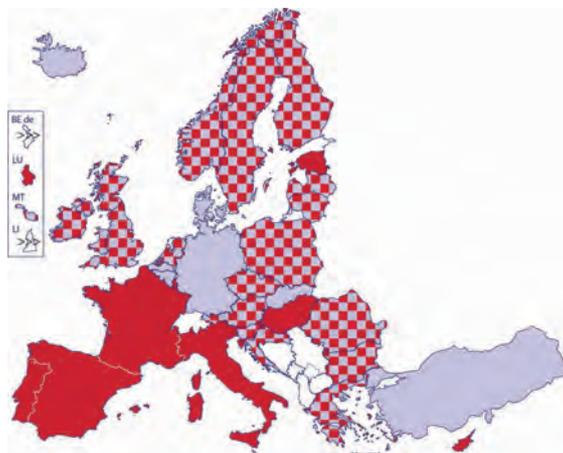
FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI
E SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI NEO-ASSUNTI

- **Figura A1: Struttura della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**

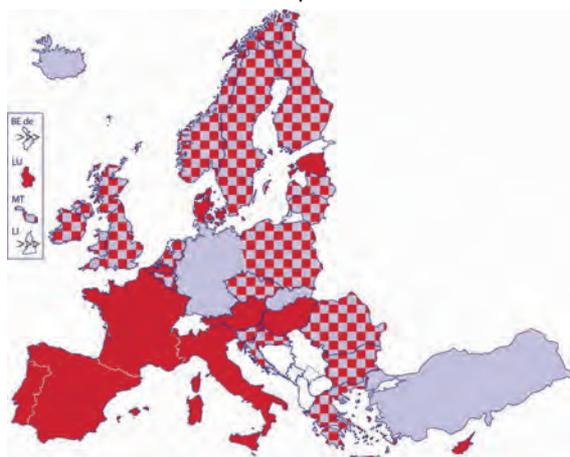
Istruzione pre-primaria e primaria



Istruzione secondaria inferiore



Istruzione secondaria superiore



- Modello consecutivo
- Modello simultaneo
- >> Formazione all'estero

Fonte: Eurydice

Note specifiche per paese

Belgio (BE de): la maggior parte degli insegnanti segue la formazione nella Comunità francese.

Bulgaria: sono disponibili entrambi i modelli, tuttavia la maggior parte degli insegnanti studia secondo il modello simultaneo.

Estonia: per il livello ISCED 1 sono disponibili entrambi i modelli, tuttavia la maggior parte degli insegnanti studia secondo il modello simultaneo.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Lussemburgo: per i livelli ISCED 2 e 3, i futuri insegnanti in genere conseguono il diploma di istruzione superiore di secondo livello all'estero e successivamente seguono la formazione professionale in Lussemburgo.

Polonia: gli insegnanti per il livello ISCED 0 e per i primi tre anni del livello ISCED 1 studiano esclusivamente secondo il modello simultaneo.

Slovenia: per il livello ISCED 0 sono disponibili entrambi i modelli, tuttavia la maggior parte degli insegnanti studia secondo il modello simultaneo.

Liechtenstein: i futuri insegnanti studiano perlopiù in Svizzera e in Austria.

GLI INSEGNANTI DEL LIVELLO PRE-PRIMARIO E PRIMARIO STUDIANO GENERALMENTE A LIVELLO *BACHELOR* E LA PERCENTUALE DI FORMAZIONE PROFESSIONALE È RELATIVAMENTE ALTA

Nella maggior parte dei paesi, la qualifica minima per insegnare al livello pre-primario è un diploma di istruzione terziaria di primo livello (*bachelor*), che richiede dai tre ai quattro anni.

In Repubblica ceca, Germania, Malta, Austria e Slovacchia, tuttavia, le qualifiche più comuni per insegnare al livello pre-primario sono un diploma di istruzione secondaria superiore o post-secondaria non terziaria (ISCED 3 e 4) e questi programmi durano tra i due e i cinque anni.

Solo in Francia, Italia, Portogallo e Islanda i futuri insegnanti dell'istruzione pre-primaria studiano a livello di diploma di istruzione superiore di secondo livello (*master*). In Finlandia esiste una qualifica di insegnamento a livello *master*, ma è più comune il livello *bachelor*.

Anche per gli insegnanti dell'istruzione primaria, il diploma di livello *bachelor* è la qualifica minima più comune. Nei paesi in cui esiste una qualifica di livello *master*, in genere richiede tra i quattro e i cinque anni. Non sembra sussistere un nesso tra il livello della qualifica finale e il modello dell'offerta formativa (simultaneo o consecutivo, vd. figura A1).

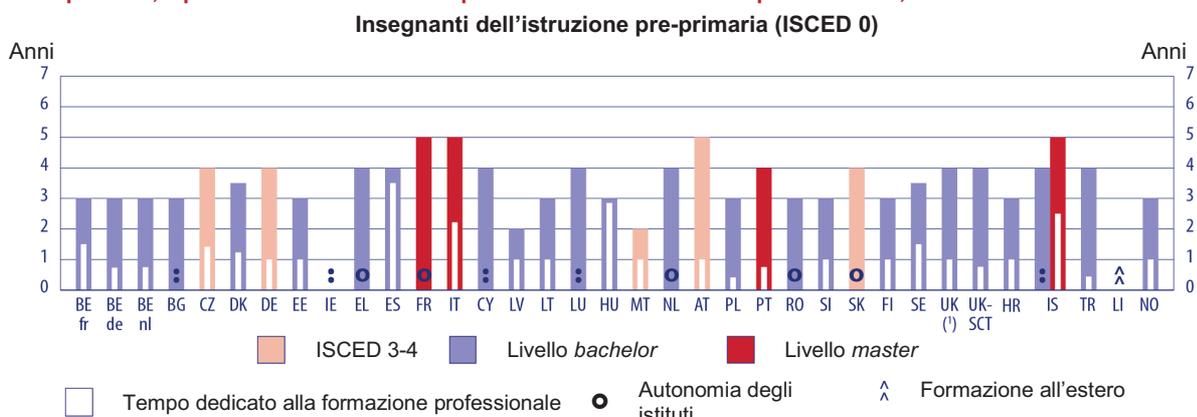
Nella maggioranza dei paesi, il requisito minimo di formazione professionale per i futuri insegnanti del livello pre-primario costituisce almeno il 25% dell'intero programma. La quantità di formazione professionale è particolarmente elevata in Spagna e in Ungheria. Solo in quattro paesi rappresenta al massimo il 20% dei programmi per gli insegnanti del pre-primario. In pochissimi paesi, gli istituti hanno la possibilità di decidere autonomamente la quantità di specifica formazione professionale che intendono offrire. Analogamente, in molti paesi, per gli insegnanti del livello primario, la formazione professionale costituisce almeno un terzo dell'intero programma.

In diversi paesi, i nuovi programmi di formazione degli insegnanti mirano a includere la formazione professionale in tutte le parti del programma, al fine di ottenere un approccio olistico e integrato al diploma professionale.

Non sembra sussistere un nesso tra il livello del programma e la quantità di formazione professionale. Pertanto le qualifiche a livello *bachelor* non forniscono necessariamente più formazione professionale rispetto a quelle di livello *master*, o viceversa.

FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI
E SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI NEO-ASSUNTI

● **Figura A2a: Livello e durata minima della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria e primaria, e percentuale minima di tempo dedicato alla formazione professionale, 2011/12**

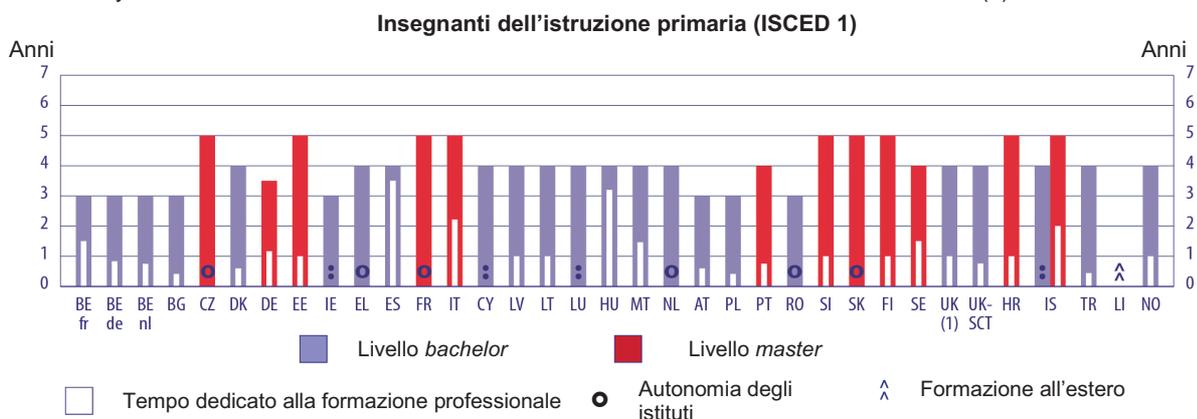


Tempo dedicato alla formazione professionale (%)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
50	24,4	25	:	35,4	35,2	25	33,3	:	●	87,5	●	44,3	:	50	33,3	:	95
MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	IS	TR	LI	NO
50	●	20	13,8	18,8	●	33,3	●	33,3	42,9	25	19	33,3	:	50	11	^	33,3

Fonte: Eurydice.

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



Tempo dedicato alla formazione professionale (%)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
50	27,7	25	13,8	●	15	33,3	20	:	●	87,5	●	44,3	:	25	25	:	80
MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	IS	TR	LI	NO
36,6	●	20	13,8	18,8	●	20	●	20	37,5	25	19	20	:	40	11	^	25

Fonte: Eurydice.

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

Nota esplicativa (figura A2a e A2b)

Le figure indicano soltanto la durata minima obbligatoria della formazione iniziale degli insegnanti. La durata della formazione iniziale degli insegnanti è espressa in anni. Il calcolo della percentuale di formazione professionale si basa sugli ECTS. Per i paesi che offrono la formazione degli insegnanti secondo percorsi diversi, viene indicato solo quello più diffuso.

Nel determinare la percentuale di formazione professionale nella formazione iniziale degli insegnanti, si considera soltanto il curriculum minimo obbligatorio per tutti i futuri insegnanti. All'interno di questo curriculum minimo obbligatorio, è presente una distinzione tra istruzione generale e formazione professionale.

Istruzione generale: nel modello simultaneo, si riferisce ai corsi dell'istruzione generale e alla padronanza di una o più materie che i futuri insegnanti insegneranno una volta qualificati. Lo scopo di questi corsi, pertanto, è fornire ai futuri insegnanti una conoscenza approfondita di una o più materie e un'ampia istruzione generale. Nel caso del modello consecutivo, l'istruzione generale si riferisce al diploma conseguito in una materia specifica.

FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI E SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI NEO-ASSUNTI

Formazione professionale: fornisce ai futuri insegnanti competenze teoriche e pratiche necessarie per lo svolgimento della professione. Oltre a corsi di psicologia, teoria e metodologia dell'insegnamento, include tirocini in classe.

In alcuni paesi, la quantità di tempo all'interno della formazione iniziale degli insegnanti da dedicare in modo specifico alla formazione professionale può essere decisa dal singolo istituto. Se gli enti di formazione hanno piena autonomia (il che significa che non è richiesta una quantità minima di tempo), compare il simbolo 0.

Note specifiche per paese

Bulgaria: esiste anche un diploma quadriennale *bachelor* per ISCED 0 e 1.

Repubblica ceca e Slovacchia: La formazione iniziale degli insegnanti per ISCED 0 è offerta nella maggior parte dei casi al livello secondario (ISCED 3). Esistono tuttavia altri percorsi a livello ISCED 4, tre anni a livello ISCED 5 (diploma *bachelor*) oppure proseguendo con studi di livello *master* (generalmente della durata di due anni).

Francia: in seguito all'introduzione dei programmi di livello *master*, la formazione professionale è responsabilità degli istituti di istruzione superiore. La quantità di formazione professionale varia ampiamente da un'università all'altra.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Finlandia: solamente gli insegnanti del livello pre-primario scolastico devono essere in possesso di una qualifica di livello *master*. La maggior parte dell'offerta per il livello ISCED 0 è nell'ambito dell'assistenza all'infanzia, nel qual caso il requisito richiesto è un diploma di livello *bachelor*.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE, qualifica successiva al titolo accademico di primo livello, ovvero programma di formazione professionale del percorso consecutivo) non è un programma di livello *master*, ma può includere studi a livello *master* che possono portare a un diploma di livello *master*.

Islanda: la formazione degli insegnanti che vogliono acquisire lo status di insegnante qualificato deve svolgersi a livello *master*, ma non entrerà pienamente in vigore prima del 2013. Nel periodo di transizione, gli istituti di formazione degli insegnanti offrono due programmi.

Norvegia: esistono altri percorsi comuni, tra cui un programma di formazione degli insegnanti della durata di cinque anni, secondo il modello simultaneo, come programma di formazione a livello *master*. Il tempo dedicato alla formazione professionale è identico.

GLI INSEGNANTI DEL SECONDARIO HANNO DIPLOMI DI LIVELLO *BACHELOR* O *MASTER*, MA LA PERCENTUALE DI FORMAZIONE PROFESSIONALE DIMINUISCE

Per coloro che intendono insegnare a livello secondario inferiore, in oltre la metà dei paesi esaminati la formazione iniziale degli insegnanti si svolge a livello *bachelor* (generalmente quattro anni). In 16 paesi, gli insegnanti del secondario inferiore seguono studi a livello *master* (generalmente della durata di cinque anni).

Per il livello secondario superiore, nella maggioranza dei paesi la qualifica finale è un diploma di livello *master*. Non sembra sussistere un nesso tra il livello della qualifica finale e il modello dell'offerta formativa (simultaneo o consecutivo, vd. figura A1).

Per il secondario inferiore, la parte di formazione professionale all'interno della formazione iniziale degli insegnanti è, nella maggioranza dei paesi, superiore al 20%, ed è particolarmente elevata in Belgio (Comunità francese) e Islanda.

Nel caso dell'istruzione secondaria superiore, nella maggioranza dei paesi la formazione professionale rappresenta ancora il 20% circa. Solo in tre paesi, tuttavia, la percentuale di formazione professionale per gli insegnanti del secondario superiore supera il 30%. All'altro estremo della scala, la formazione professionale rappresenta meno del 10% dell'intero programma soltanto in due paesi. In alcuni paesi, gli istituti di istruzione terziaria hanno autonomia totale o parziale di decidere quanto tempo dedicare alla specifica formazione professionale per gli insegnanti del secondario.

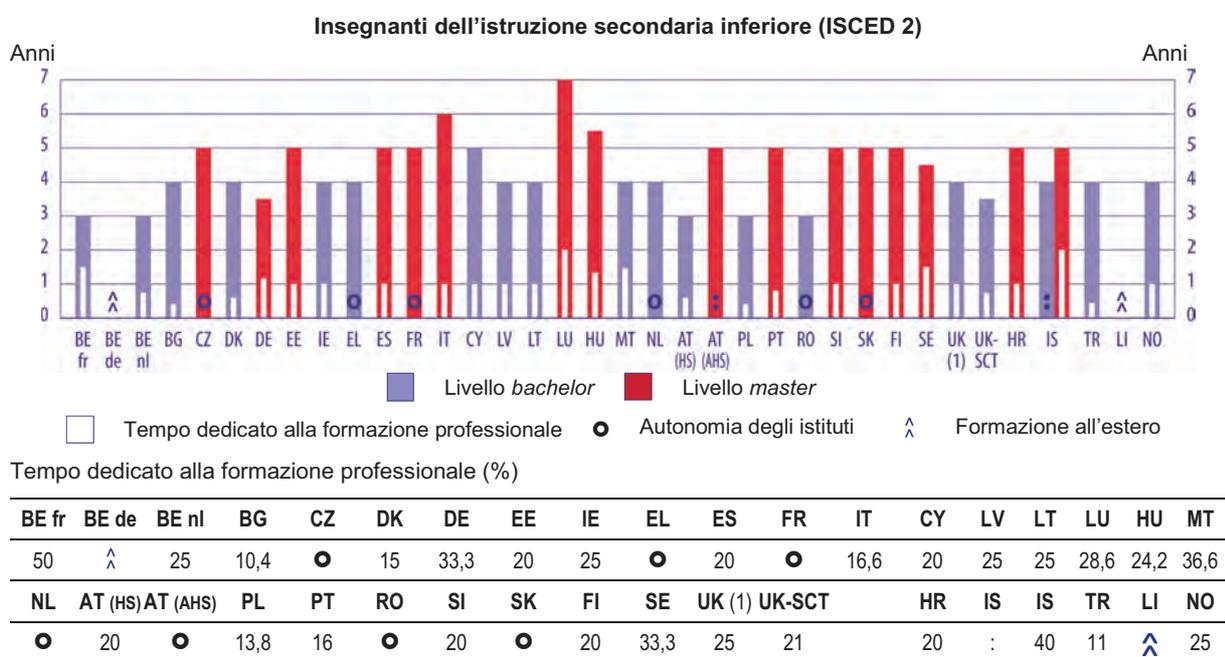
Come per la formazione degli insegnanti del pre-primario e del primario, sembra che la quantità di formazione professionale offerta agli insegnanti del secondario sia più legata al livello al quale i futuri insegnanti lavoreranno (secondario inferiore o superiore) che al livello del programma e della qualifica finale (*bachelor* o *master*).

In generale, le differenze nella quantità di formazione professionale tra istruzione secondaria inferiore e superiore sono basse, se confrontate con le differenze molto più pronunciate tra istruzione secondaria e primaria o pre-primaria.

In alcuni paesi, la percentuale di formazione professionale è identica, a prescindere dal livello educativo al quale i futuri insegnanti lavoreranno; è questo il caso di Regno Unito e Turchia.

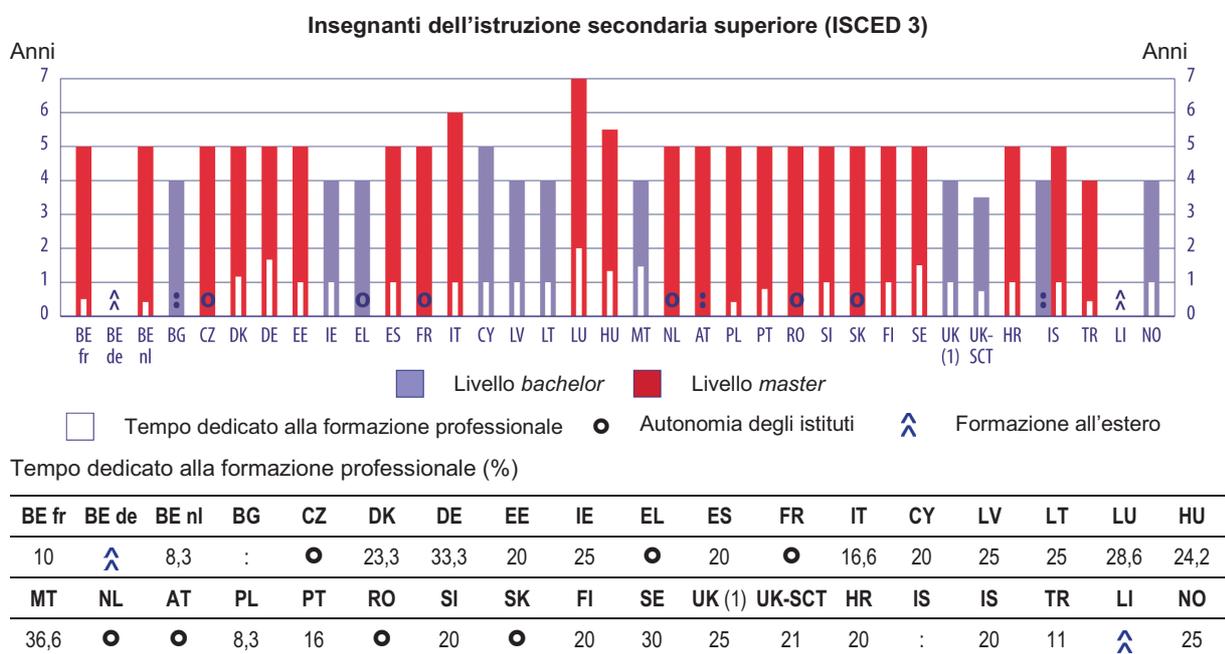
FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI
E SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI NEO-ASSUNTI

● **Figura A2b: Livello e durata minima della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione secondaria (inferiore e superiore) generale, e percentuale minima di tempo dedicato alla formazione professionale, 2011/12**



Fonte: Eurydice.

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



Fonte: Eurydice.

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

Nota esplicitiva (vd. sotto la figura A2a)

Note specifiche per paese

Francia: in seguito all'introduzione dei programmi di livello *master*, la formazione professionale è responsabilità degli istituti di istruzione superiore. La quantità varia ampiamente da un'università all'altra.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Lussemburgo: la durata indicata per il livello secondario include l'inserimento e la formazione in ingresso, che conta come formazione professionale.

FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI E SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI NEO-ASSUNTI

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE, qualifica successiva al titolo accademico di primo livello, ovvero programma di formazione professionale del percorso consecutivo) non è un programma di diploma di livello *master*, ma può includere studi a livello *master* che possono portare a un diploma di livello *master*.

Islanda: la formazione degli insegnanti per lo status di insegnante qualificato deve svolgersi nell'ambito di un diploma di livello *master*, ma non entrerà pienamente in vigore prima del 2013. Nel periodo di transizione, gli istituti di formazione degli insegnanti offrono due programmi.

Norvegia: ci sono altri percorsi comuni che portano alla qualifica di insegnante, tra cui un programma di formazione degli insegnanti della durata di cinque anni a livello *master*, secondo il modello simultaneo. Il tempo dedicato alla formazione professionale è identico.

Austria: le università offrono programmi della durata di cinque anni al massimo (300 ECTS). Nell'ambito dell'autonomia universitaria, circa il 20% del programma è dedicato alla formazione professionale. Presso la *Neue Mittelschule*, istituto comprensivo per ragazzi dai 10 ai 14 anni, l'insegnamento è offerto congiuntamente da équipe di insegnanti che hanno conseguito il diploma presso un'università oppure istituti di formazione degli insegnanti. È in corso una riorganizzazione generale dei programmi di formazione iniziale degli insegnanti.

LA FORMAZIONE PRATICA È SPESSO PIÙ LUNGA PER GLI INSEGNANTI DEI LIVELLI EDUCATIVI PIÙ BASSI

In tutti i paesi, la formazione pratica in un ambiente di lavoro reale è una parte obbligatoria della formazione professionale (vd. figura A2) nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti. Tali tirocini a scuola generalmente non sono remunerati e in linea di massima non durano più di qualche settimana. Possono essere organizzati in diverse fasi del programma, ma generalmente sono supervisionati da un mentore (in genere un insegnante della scuola), con valutazioni periodiche da parte dei formatori presso l'istituto di formazione iniziale degli insegnanti.

● **Figura A3: Durata minima dei tirocini a scuola nel corso della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3) in ore, 2011/12**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
ISCED 0	480	●	●	150	290	297	:	390	:	●	950	●	600	750	480	800	900	320	840
ISCED 1	480	●	●	150	124	297	144	390	:	●	950	●	600	700	720	800	828	320	224
ISCED 2	480	⬆	●	150	124	297	144	390	:	●	250	●	475	67	720	800	432	600	224
ISCED 3	90	⬆	●	150	124	297	144	390	:	●	250	●	475	67	720	800	432	600	224

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- SCT	HR	IS	TR	LI	NO
ISCED 0	●	500	112,5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⬆	700
ISCED 1	●	120	112,5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⬆	700
ISCED 2	●	120	112,5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⬆	420
ISCED 3	●	●	112,5	●	120	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⬆	420

● Autonomia degli istituti

⬆ Formazione all'estero

Fonte: Eurydice.

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

Note specifiche per paese

Repubblica ceca: per il livello ISCED 0, le informazioni indicate si riferiscono al percorso più comune a livello ISCED 3.

Spagna e Slovacchia: il numero preciso varia in base all'istituto di istruzione superiore.

Ungheria: i testi regolamentari contengono la durata del tirocinio a scuola espresso in ECTS e settimane, le ore summenzionate sono state calcolate in base alla settimana lavorativa di 40 ore.

Paesi Bassi: per il livello ISCED 2 e 3, le università hanno deciso di offrire tirocini a scuola della durata di 840 ore.

Austria: le informazioni per ISCED 2 si riferiscono alla formazione dei futuri insegnanti della *Hauptschule*. Per i futuri insegnanti che studiano all'università, vige l'autonomia degli istituti.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): le informazioni indicate si riferiscono ai programmi quadriennali di livello *bachelor*.

Regno Unito (SCT): le informazioni indicate si riferiscono alla qualifica successiva al titolo accademico di primo livello.

La durata minima raccomandata per tali tirocini presenta enormi differenze tra i paesi. Varia dalle 20 ore per tutti i programmi di formazione degli insegnanti in Croazia alle 1.065 ore nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord). In molti paesi supera le 200 ore. È inferiore a 200 ore in Belgio (Comunità francese per ISCED 3), Bulgaria, Repubblica ceca (eccetto che per ISCED 0), Germania, Cipro (per ISCED 2 e 3), Polonia, Romania, Slovacchia, Croazia e Turchia. In circa un terzo dei paesi

FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI E SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI NEO-ASSUNTI

europei, la durata del tirocinio è identica per tutti i futuri insegnanti, a prescindere dal livello educativo al quale intendono insegnare. Nei paesi in cui esiste una differenza tra i livelli, in genere i programmi offrono tirocini più lunghi per i futuri insegnanti dei livelli educativi più bassi (solitamente per il pre-primario e il primario). Soltanto in Ungheria e Romania la durata minima dei tirocini a scuola è più lunga per la formazione professionale iniziale dei futuri insegnanti del secondario (superiore) rispetto a quella dei futuri insegnanti del pre-primario e primario. In Lettonia il tirocinio più breve è quello per i futuri insegnanti del pre-primario.

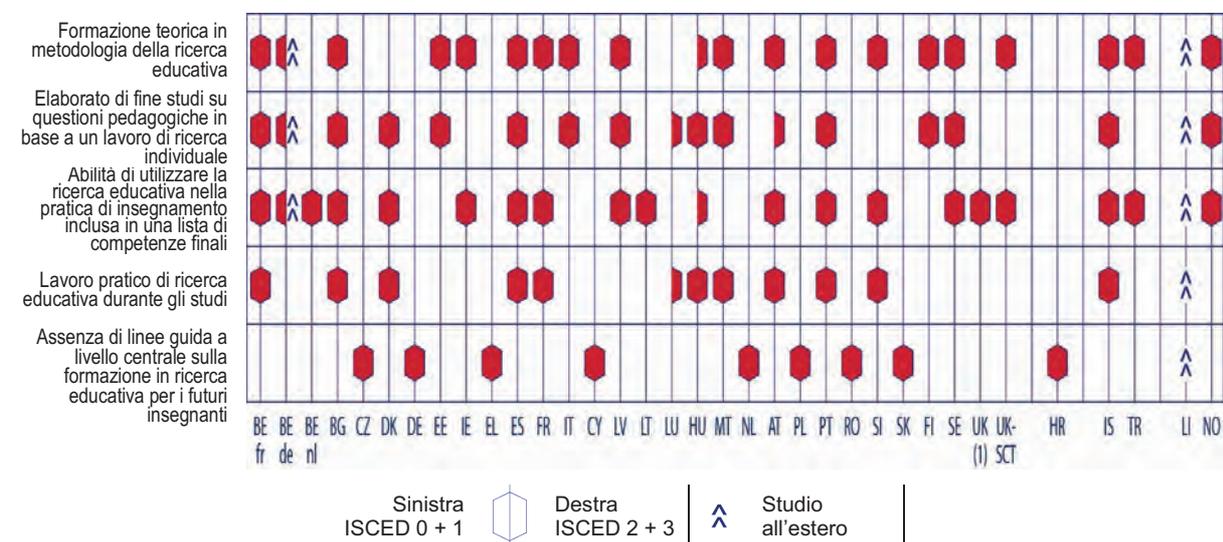
In otto paesi non esiste una durata minima prescritta dalle autorità educative, e gli istituti di istruzione superiore possono decidere autonomamente quante ore di tirocinio includere nei programmi di formazione professionale.

LA FORMAZIONE IN RICERCA EDUCATIVA È SPESSO INCLUSA NEI PROGRAMMI DI FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI

L'acquisizione di conoscenze e competenze di ricerca educativa è stata riconosciuta come un aspetto importante della preparazione degli insegnanti, che dovrebbe aiutarli a integrare i risultati della ricerca in classe e della ricerca accademica nel loro insegnamento (Commissione europea, 2007).

Nella maggioranza dei paesi, le linee guida a livello centrale indicano che i programmi di formazione iniziale degli insegnanti devono sviluppare le conoscenze e le competenze relative alla ricerca educativa. Tali requisiti o raccomandazioni valgono sia per i programmi di formazione di livello *bachelor* che per quelli di livello *master* (vd. figura A4).

- **Figura A4: Linee guida sulla formazione dei futuri insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3) in conoscenze e pratiche della ricerca educativa, 2011/12**



Note specifiche per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Spagna: per ISCED 0, solo l'abilità di utilizzare la ricerca educativa nella pratica di insegnamento è inclusa nella lista di competenze finali.

Malta e Austria: le informazioni indicate non valgono per ISCED 0.

Nella maggior parte dei casi, le linee guida stabiliscono che i futuri insegnanti devono conoscere le metodologie della ricerca educativa, saper utilizzare la ricerca educativa nella pratica di insegnamento, oppure produrre un elaborato al termine del loro corso in base a un lavoro di ricerca individuale. Il coinvolgimento degli studenti nel lavoro pratico di ricerca educativa durante gli studi è

raccomandato in 12 paesi. In Belgio (Comunità francese), Bulgaria, Spagna, Ungheria, Portogallo e Islanda, le linee guida coprono tutti questi obiettivi di apprendimento per l'acquisizione di competenze di ricerca.

Nella maggior parte dei paesi, l'insieme di competenze finali da padroneggiare al termine della formazione iniziale degli insegnanti (vd. figura A7) contiene chiari riferimenti alle competenze di ricerca educativa.

Nove paesi non hanno linee guida a livello centrale per gli enti che offrono programmi di formazione iniziale degli insegnanti in merito alle conoscenze e alle pratiche di ricerca educativa per i futuri insegnanti. Ciononostante, nella pratica, gli enti possono includere tali elementi nei loro programmi.

In generale non sembra che le norme per i programmi di livello *master* pongano maggior enfasi sulla ricerca educativa rispetto ai programmi di formazione degli insegnanti che portano a un diploma di livello *bachelor* (vd. figura A2). Analogamente, non sembra esistere una grande differenza tra i programmi che preparano i futuri insegnanti per i diversi livelli educativi. Recentemente Estonia, Francia e Italia hanno fatto della ricerca educativa una parte integrante dei programmi di formazione iniziale degli insegnanti.

NON SONO DIFFUSI METODI DI SELEZIONE SPECIFICI PER L'AMMISSIONE ALLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI

In tutti i paesi, l'ammissione alla formazione iniziale degli insegnanti è soggetta a determinate condizioni. I criteri di ammissione e i metodi di selezione variano, tuttavia, sia nei contenuti che nel numero; possono essere stabiliti a livello di istituto o a livello di autorità educativa. In alcuni paesi, le responsabilità sono condivise, pertanto entrambi i livelli possono partecipare alle decisioni in quest'ambito.

Il principale prerequisito necessario in tutti paesi europei è il possesso del certificato di esame di fine studi secondari superiori. Circa metà dei paesi prende in considerazione il rendimento nell'istruzione secondaria superiore. In un elevato numero di paesi, è previsto anche un esame generale di ammissione all'istruzione terziaria. In Belgio (Comunità francese e fiamminga), il certificato di fine studi secondari superiori è l'unico requisito, e in Austria (per la formazione universitaria degli insegnanti) è il certificato di esame di fine studi secondari superiori. In Germania, Cipro e Turchia, l'esame generale di ammissione all'istruzione terziaria è l'unico metodo di selezione presente.

In 14 paesi, per l'accesso ai programmi di livello *master* (laddove presenti, vd. figura A2), viene preso in considerazione il rendimento al livello *bachelor*.

Nella maggior parte dei paesi, la selezione è regolata da tre o più criteri. In generale, per l'ammissione alla formazione iniziale degli insegnanti valgono i criteri generali di accesso all'istruzione terziaria, anziché specifici criteri di selezione.

Soltanto un terzo dei paesi europei ha metodi di selezione specifici per l'ammissione alla formazione iniziale degli insegnanti, come ad esempio un rendimento soddisfacente in una specifica prova attitudinale oppure colloqui sulla motivazione dei candidati a diventare insegnanti. Laddove tali specifici metodi di selezione esistono, spesso sono applicati a discrezione dell'ente di formazione. Solo in Italia, Lituania e Regno Unito (Scozia), tali metodi specifici sono stabiliti a livello di autorità educativa.

In molti paesi, i requisiti generali di ammissione sono stabiliti a livello di autorità educativa. Ciononostante gli istituti hanno un certo grado di discrezionalità per quanto riguarda la loro applicazione. In diversi paesi, gli istituti sono liberi di introdurre criteri di ammissione aggiuntivi oltre ai

FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI E SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI NEO-ASSUNTI

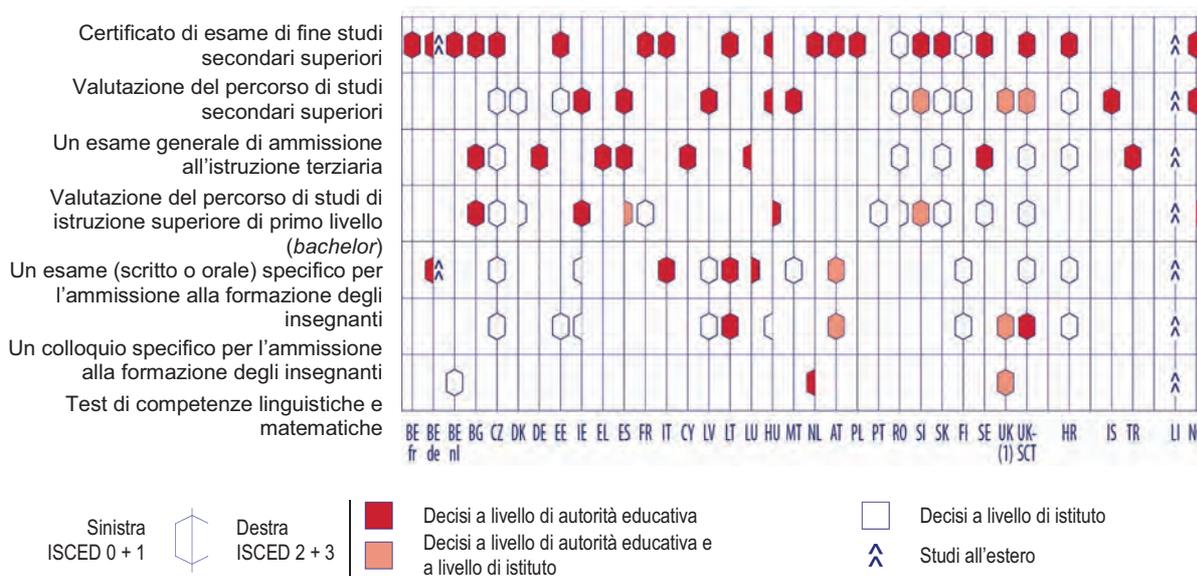
requisiti minimi stabiliti a livello centrale. In Danimarca, Portogallo, Romania, Slovacchia e Finlandia, la selezione è stabilita esclusivamente a livello di istituto. In Finlandia, ad esempio, l'esame di ammissione per gli insegnanti generalisti (della classe) include un esame scritto e una prova attitudinale; quest'ultima può includere un colloquio e un'esercitazione di gruppo. Negli ultimi anni si è intensificata la collaborazione tra le diverse università sull'ammissione degli studenti, al fine di assicurare una maggiore coerenza tra i requisiti di accesso per i programmi di formazione degli insegnanti.

Nei Paesi Bassi, i candidati a un corso di formazione degli insegnanti del primario devono sostenere un test per stabilire se la loro competenza della lingua neerlandese e le loro competenze matematiche sono del livello richiesto. Se dovessero risultare non adeguate, gli studenti riceveranno un ulteriore sostegno. Ciononostante, se non superano il test per la seconda volta al termine del loro primo anno, non potranno continuare il loro corso. Molti istituti di formazione degli insegnanti in Belgio (Comunità fiamminga) organizzano test simili, ma tuttavia non sono obbligati a farlo. Analogamente, gli istituti che offrono programmi di formazione degli insegnanti nel Regno Unito testano le competenze di lettura e scrittura dei candidati.

In alcuni paesi, dato che è necessario possedere specifici requisiti linguistici, le procedure di selezione per l'istruzione terziaria includono esami di lingua; è questo il caso di Spagna, Lussemburgo e Malta.

● **Figura A5: Metodi/criteri di selezione per l'accesso alla formazione iniziale degli insegnanti.**

Istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12



Fonte: Eurydice.

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

Nota esplicativa

Non sono prese in considerazione le prove attitudinali specifiche per i percorsi di studio artistici o in educazione fisica, né sono presi in considerazione criteri amministrativi come luogo di residenza. Nei paesi in cui esistono diversi percorsi, è considerata soltanto la selezione per quello più diffuso.

Note specifiche per paese

Repubblica ceca: non tutti i criteri di selezione sono applicati in tutti i percorsi per gli insegnanti del pre-primario.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Spagna: le università pubblicano liste di diplomi *bachelor* preferenziali che danno accesso diretto alla specializzazione prescelta del diploma *master* per gli insegnanti del secondario.

Malta: gli studenti candidati a un *bachelor* in Istruzione presso l'Università di Malta devono aver conseguito il certificato della Patente europea per il computer (ECDL).

Austria: il lato sinistro dell'esagono vale per il livello ISCED 1, il lato destro per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria generale (*Hauptschule*).

Slovenia: il rendimento a livello *bachelor* non vale per ISCED 0.

I PERCORSI ALTERNATIVI CHE PORTANO A UNA QUALIFICA DI INSEGNANTE SONO RARI IN EUROPA

Il modello simultaneo e quello consecutivo rappresentano i modelli più frequenti all'interno della formazione iniziale degli insegnanti (vd. figura A1). Ultimamente, grazie alla crescente flessibilità nell'istruzione terziaria, sono stati introdotti alcuni nuovi percorsi per accedere alla professione di insegnante.

Ciononostante, soltanto alcuni paesi europei offrono percorsi alternativi per conseguire la qualifica di insegnante parallelamente ai modelli tradizionali della formazione iniziale degli insegnanti. Questi percorsi alternativi sono generalmente caratterizzati da un elevato grado di flessibilità, una breve durata, e offrono prevalentemente formazione basata sul lavoro. Sono stati generalmente introdotti quando si è riscontrata una carenza di insegnanti qualificati e quindi una urgente necessità di reclutamento di nuove leve. Questi percorsi alternativi per insegnare consentono anche di attirare diplomati in altri campi verso la professione di insegnante.

In Polonia i percorsi alternativi sono disponibili soltanto per i futuri insegnanti di lingue straniere. Per diventare insegnante di lingue in questo modo, è necessario conseguire un certificato che attesti le competenze linguistiche di livello "eccellente" o "avanzato" e un certificato di insegnamento delle lingue straniere conferito a conclusione di programmi successivi a titolo accademico di primo livello che non portano al conseguimento di un altro titolo accademico.

In Svezia, coloro che hanno maturato esperienza professionale al di fuori dell'insegnamento possono accedere alla professione di insegnante in seguito a un programma di formazione supplementare che porta a un diploma nella materia. È anche offerto uno speciale programma educativo supplementare che consente a coloro che sono in possesso di una qualifica estera di insegnante di essere qualificati a insegnare all'interno del sistema scolastico svedese.

Il sistema pre-primario norvegese offre un percorso alternativo all'insegnamento per il personale che lavora già negli asili, come ad esempio gli assistenti e il personale dell'assistenza all'infanzia. Possono partecipare a una formazione basata sul lavoro, che fornisce un approccio orientato alla pratica che si concentra sul luogo di lavoro come area di apprendimento.

In Lussemburgo, nell'istruzione secondaria (inferiore e superiore) generale, soprattutto nei periodi di carenza di insegnanti, i futuri insegnanti possono svolgere una formazione basata sul lavoro di 60 ore. Dopo aver completato con successo questo programma e aver ricevuto una valutazione positiva dal direttore della scuola secondaria, questi futuri insegnanti possono ottenere un contratto a tempo determinato e far parte della riserva nazionale di professionisti dell'insegnamento.

In Lettonia, coloro che hanno conseguito un diploma accademico in un campo che è una materia scolastica possono diventare insegnanti se, entro un periodo di due anni dall'inizio del lavoro, partecipano a un breve programma di studi che porta a una qualifica di insegnante (1-1,5 anni). Questo programma può essere ridotto a 72 ore di sviluppo professionale nel caso di materie scolastiche con poche ore di lezione settimanali.

Per combattere la carenza di insegnanti, alcuni *Länder* tedeschi consentono l'assunzione di diplomati dell'istruzione terziaria privi di formazione formale degli insegnanti. Questa forma di reclutamento è rappresentata dall'assunzione diretta, con o senza la relativa formazione pedagogica, oppure dall'ammissione di diplomati dell'istruzione terziaria in possesso di diploma e *Magister* al "servizio preparatorio per gli insegnanti" (*Vorbereitungsdienst*). Le qualifiche ottenute seguendo questi percorsi alternativi sono valide solamente nel *Land* in cui sono state rilasciate. Ciononostante questi percorsi alternativi sono stati gradualmente aboliti nel 2012.

I Paesi Bassi e il Regno Unito (Inghilterra) hanno una tradizione relativamente lunga di percorsi alternativi per accedere alla professione di insegnante.

Tra i percorsi alternativi offerti nei Paesi Bassi, esiste un programma di minor grado che consente agli studenti che hanno un *bachelor* di conseguire una qualifica di insegnante limitata al secondario

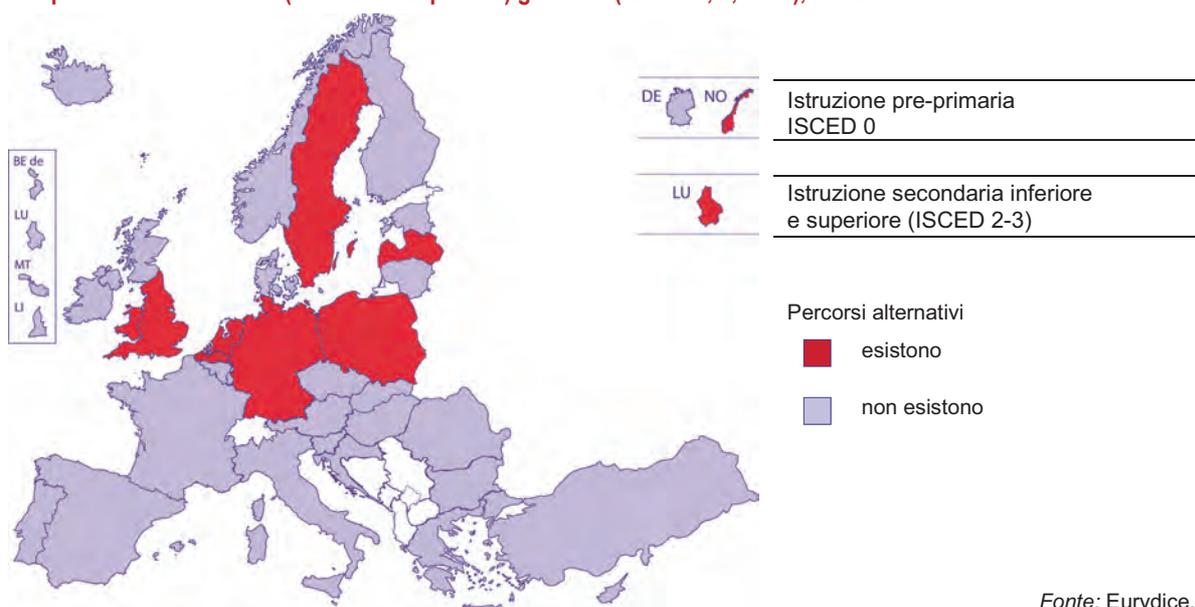
FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI
E SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI NEO-ASSUNTI

inferiore (dal 1° al 3° anno dell'istruzione secondaria generale). L'“accesso laterale” rappresenta un'altra opzione per coloro che sono in possesso di qualifiche dell'istruzione terziaria di accedere alla professione di insegnante senza una qualifica di insegnamento pregressa. Gli insegnanti nominati in questo modo possono lavorare con un contratto a tempo determinato per un massimo di due anni, durante i quali ricevono la formazione e il sostegno necessari per conseguire la piena qualifica di insegnante e quindi un contratto a tempo indeterminato.

Nel Regno Unito (Inghilterra), il Programma di formazione diretta a scuola (*School Direct Training Programme*), percorso basato sul lavoro disponibile per i diplomati dell'istruzione superiore con almeno tre anni di esperienza lavorativa, ha sostituito sia il Programma per insegnanti diplomati (*Graduate Teacher Programme – GTP*) che il Programma per insegnanti registrati (*Registered Teacher Programme – RTP*). In Galles il GTP è ancora attivo, e consente alle scuole di assumere insegnanti non ancora qualificati. Questi insegnanti ricevono formazione individuale con il sostegno necessario da parte della loro scuola perché possano conseguire lo status di insegnante qualificato (*Qualified Teacher Status – QTS*). La formazione individuale in genere dura da uno a due anni in base al programma. Un altro percorso per insegnare in Inghilterra è il programma Insegnante formato all'estero (*Overseas Trained Teacher – OTT*). Questo programma è rivolto agli insegnanti che hanno conseguito la qualifica al di fuori dello Spazio economico europeo e che hanno trovato un posto di insegnante in una scuola inglese. A questi insegnanti vengono offerti una formazione individuale e un programma di valutazione, che danno loro l'opportunità di conseguire il QTS mentre continuano a lavorare come “istruttori” temporanei qualificati. Gli OTT che non riescono a conseguire il QTS entro quattro anni non possono continuare a insegnare. In Galles l'unico percorso alternativo per insegnare è il GTP.

Regno Unito, Paesi Bassi ed Estonia indicano il programma “Teach First” come un altro percorso per insegnare. Si tratta di un movimento di beneficenza privata fondato e finanziato da varie aziende. Il suo scopo principale è reclutare eccellenti diplomati dell'istruzione superiore operanti in vari campi e farli insegnare in scuole che si trovano in aree svantaggiate. L'iniziativa “Teach First”, che nel Regno Unito è presente da 10 anni, è in progressiva fase di adozione da parte di altri paesi europei (come ad esempio la Germania).

● **Figura A6: Percorsi alternativi per insegnare. Istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Nota specifica per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

SI RISCOVTRANO VARI LIVELLI DI DETTAGLIO NEI QUADRI DELLE COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI

I quadri delle competenze degli insegnanti possono essere considerati delle dichiarazioni su ciò che un insegnante deve conoscere o saper fare. Pertanto contengono una descrizione delle abilità e delle competenze che un insegnante deve possedere. Tali descrizioni esistono nella maggioranza dei paesi. Ciononostante, il formato, il valore e il riconoscimento di questi quadri varia notevolmente.

In genere queste dichiarazioni delle competenze auspicabili includono aree come la conoscenza pedagogica e della materia, competenze di valutazione, abilità di lavorare in gruppo, abilità sociali e interpersonali necessarie per l'insegnamento, consapevolezza delle questioni relative alla diversità, competenze di ricerca (vd. Figura A4) e competenze organizzative e di leadership. Queste competenze possono essere raggruppate in vari filoni tematici in base al livello di dettaglio dei quadri.

I quadri delle competenze possono essere molto ampi e caratterizzati da dichiarazioni alquanto generali come in Belgio (Comunità fiamminga), Danimarca, Germania, Francia, Lituania, Italia, Slovenia, oppure più dettagliati, come ad esempio in Spagna, in Irlanda e nel Regno Unito.

La maggioranza dei paesi include nelle linee guida per la formazione iniziale degli insegnanti una lista di competenze che gli insegnanti devono acquisire. Le norme norvegesi sulla formazione degli insegnanti si basano sul Quadro europeo delle qualifiche e stabiliscono ciò che i candidati devono conoscere, comprendere e saper fare sotto forma di "risultati dell'apprendimento". In Belgio (Comunità fiamminga) esistono due documenti che illustrano in dettaglio le competenze di base necessarie per gli insegnanti principianti, e un documento per gli insegnanti con esperienza. In Irlanda, oltre alle linee guida per gli istituti di formazione iniziale degli insegnanti, esistono anche codici di condotta professionale degli insegnanti.

In Estonia, Lettonia, Paesi Bassi, Regno Unito e Romania, invece, i quadri delle competenze sono definiti come standard professionali per gli insegnanti. In Romania sono previsti standard distinti per ciascun posto di insegnante.

In diversi paesi, tali quadri di competenze sono stati introdotti solo di recente (Polonia e in Norvegia) o sono stati recentemente rivisti (Grecia, Irlanda, Paesi Bassi, Svezia, Regno Unito e Turchia).

Paesi Bassi e Regno Unito hanno una tradizione relativamente lunga di standard per la professione di insegnante.

Nei Paesi Bassi, la Legge sulle professioni dell'istruzione, entrata in vigore nel 2006, regola gli standard di competenza per insegnanti e altre persone che lavorano nell'ambito dell'istruzione. Coloro che desiderano diventare insegnanti devono essere in possesso di un certificato rilasciato da un istituto di istruzione superiore o università che attesti il soddisfacimento degli standard di competenza stabiliti dal decreto governativo ai sensi della legge. La Legge consente inoltre alle scuole di progettare una politica sul mantenimento delle competenze del proprio personale. L'Ispettorato monitora l'osservanza di quanto stabilito. Ogni organo di governo della scuola è obbligato ad assumere misure e a introdurre strumenti che assicurino che lo staff al quale si applicano gli standard di competenza possa mantenere e aggiornare le proprie abilità.

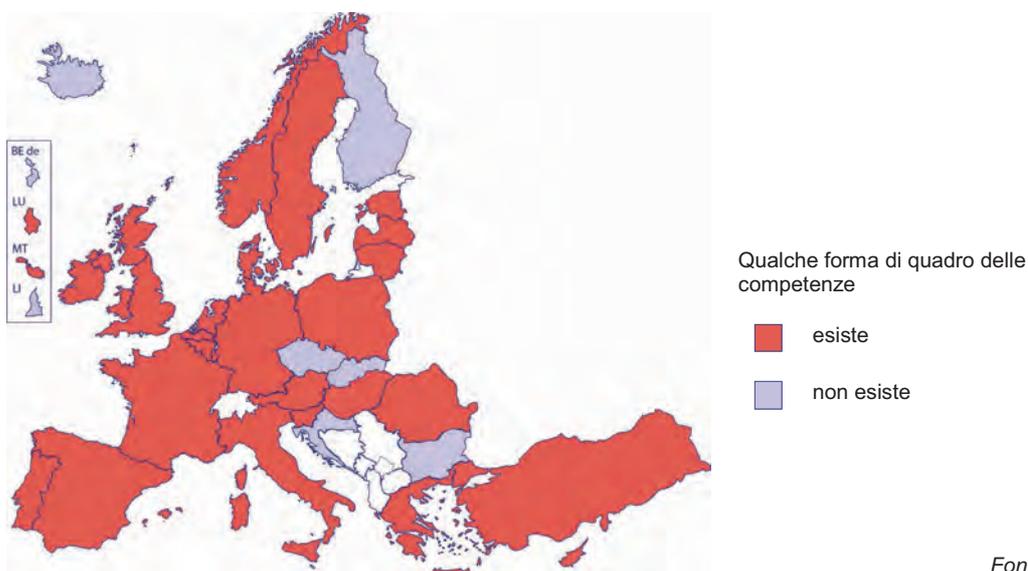
Nel febbraio 2012, la Cooperativa dell'istruzione (*Onderwijscoöperatie*) a sostegno del Ministero dell'istruzione, della cultura e delle scienze ha istituito un registro nazionale per gli insegnanti. Gli insegnanti possono iscriversi volontariamente e la registrazione vale quattro anni. L'obiettivo è aumentare la qualità degli insegnanti tenendo un registro professionale, che li incoraggi ad aggiornare e migliorare le proprie competenze. Inoltre il registro identifica lo status professionale dell'insegnante. Il registro ha pertanto due obiettivi: gli insegnanti registrati possono dimostrare di essere qualificati competenti, e mantengono sistematicamente le loro competenze. Entro il 2014 dovrà registrarsi il 40%

FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI E SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI NEO-ASSUNTI

degli insegnanti dell'istruzione primaria, secondaria generale e professionale. Entro il 2018 dovranno farlo tutti gli insegnanti.

Nel Regno Unito (Inghilterra), dal 2007 esistono standard differenziati per ciascuno stadio della carriera, che sono stati recentemente riformati. Nel settembre 2012 sono entrati in vigore nuovi standard, che hanno sostituito gli standard precedenti richiesti per conseguire il *Qualified Teacher Status* (QTS) e superare la fase di inserimento e formazione in ingresso. Includono anche standard di comportamento e condotta, e sostituiscono il precedente Codice di condotta e di pratica per insegnanti registrati.

- **Figura A7: Esistenza di qualche forma di quadro delle competenze degli insegnanti che lavorano nell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Nota specifica per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

IL PROFILO DELLE QUALIFICHE DEI FORMATORI DEGLI INSEGNANTI È GENERALMENTE SIMILE A QUELLO DELL'ALTRO PERSONALE ACCADEMICO

I formatori degli insegnanti sono una categoria molto eterogenea. Ciò è legato al fatto che l'organizzazione della formazione degli insegnanti è altamente diversificata: la formazione iniziale degli insegnanti è spesso offerta in tanti tipi diversi di istituto all'interno dello stesso paese, e generalmente comprende diversi stadi che coinvolgono organismi o individui diversi. La conoscenza della materia e della pedagogia teorica e pratica può essere offerta da organizzazioni diverse. Data la varietà di enti che offrono attività di sviluppo professionale continuo, vi è una eterogeneità ancora maggiore tra i formatori degli insegnanti nell'ambito di quest'area. Le informazioni riportate qui si riferiscono principalmente ai formatori degli insegnanti che lavorano nella formazione iniziale degli insegnanti, sebbene anche i formatori che lavorano presso istituti di istruzione terziaria offrano spesso attività di sviluppo professionale continuo.

In 21 paesi, tuttavia, ai formatori degli insegnanti che operano nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti si applicano gli stessi requisiti di qualifica validi per l'altro personale docente dell'istruzione terziaria.

In termini di requisiti di qualifica accademica, i formatori degli insegnanti negli istituti di istruzione terziaria devono normalmente possedere almeno un diploma avanzato (*master* oppure dottorato) nelle aree in cui insegnano.

FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI
E SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI NEO-ASSUNTI

Inoltre per i formatori che intervengono in fasi diverse del programma di formazione iniziale degli insegnanti possono valere altri requisiti. In Francia la formazione dei futuri insegnanti del primario è offerta durante la fase di inserimento da parte dei *maîtres-formateurs* (maestri formatori) che hanno seguito una formazione specifica allo scopo. Analogamente, anche il personale che funge da mentore per gli insegnanti neo-assunti durante il periodo di inserimento a Cipro e in Estonia deve aver seguito una formazione specifica. In Portogallo, nella selezione degli insegnanti che fungono da supervisori nelle scuole durante la fase di inserimento e formazione, viene data preferenza agli insegnanti che hanno ricevuto una formazione specifica nella supervisione delle pratiche di insegnamento e che hanno maturato almeno cinque anni di esperienza di insegnamento della rispettiva materia.

In generale, in tutti i paesi in cui tali misure esistono, i mentori che assistono gli insegnanti neo-assunti nelle scuole (o in un programma strutturato di inserimento, vd. figura A10, o all'interno di una misura di sostegno individuale, vd. figura A11), devono avere diversi anni di esperienza di insegnamento.

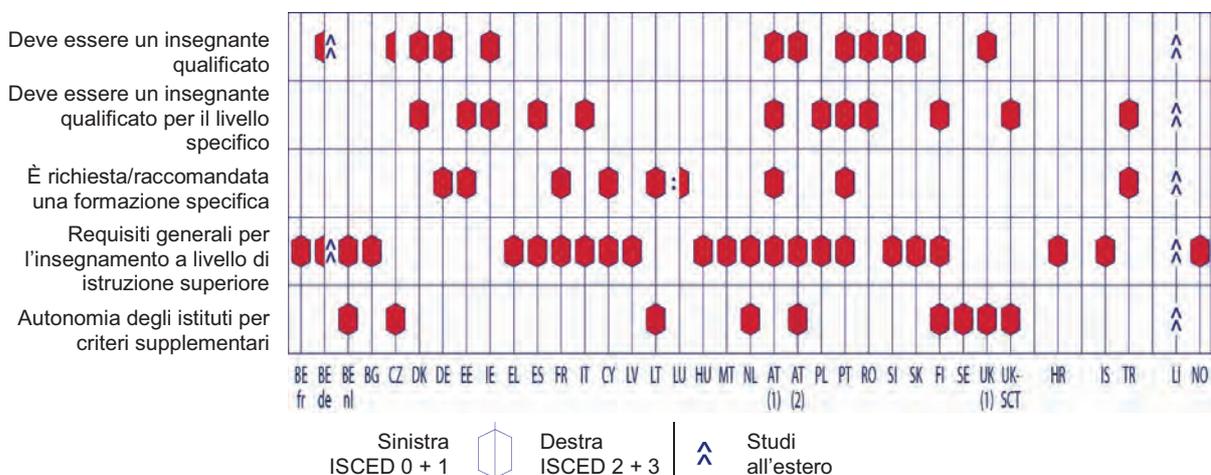
I formatori degli insegnanti devono essere in possesso di una qualifica di insegnante anche in Belgio (Comunità tedesca per i formatori degli insegnanti dei livelli ISCED 0-1), Repubblica ceca (solo per i formatori degli insegnanti del pre-primario), Danimarca, Germania, Irlanda, Austria (per i formatori negli istituti di formazione degli insegnanti), Portogallo, Romania, Slovenia, Slovacchia, Finlandia (per coloro che lavorano nelle scuole dove si svolge il tirocinio) e Regno Unito.

In 12 paesi i formatori degli insegnanti devono possedere una qualifica di insegnante per il livello specifico per il quale preparano i futuri insegnanti. In Spagna e in Italia ciò vale soltanto per i tutor nei tirocini pratici a scuola.

In diversi paesi/regioni (Belgio – Comunità fiamminga, Repubblica ceca, Lituania, Paesi Bassi, Svezia e Regno Unito), gli istituti di formazione iniziale degli insegnanti hanno una notevole autonomia nello stabilire le qualifiche richieste al proprio personale docente, purché soddisfino gli standard minimi.

L'associazione olandese dei formatori degli insegnanti (VELON) ha istituito un registro e degli standard professionali per i formatori degli insegnanti dell'istruzione primaria, secondaria, professionale e superiore. Per potersi registrare, i formatori degli insegnanti devono soddisfare i requisiti degli standard professionali. Essi includono competenze didattiche, relazionali e organizzative, oltre alla capacità di lavorare con i colleghi all'interno di un'organizzazione, di lavorare in un contesto più ampio e di partecipare ad attività individuali di sviluppo professionale. Ciononostante la registrazione non è obbligatoria per i formatori degli insegnanti.

● **Figura A8: Requisiti per la qualifica di formatore di insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI E SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI NEO-ASSUNTI

Nota esplicativa (figura A8)

Formatore degli insegnanti: persona che facilita attivamente l'apprendimento (formale) dei futuri insegnanti. In un istituto di istruzione terziaria, può essere un docente in una disciplina le cui lezioni sono seguite dai futuri insegnanti di quelle discipline, o un docente in discipline specifiche come psicologia, filosofia o pedagogia; la definizione include anche il personale in istituti specializzati in formazione degli insegnanti o qualsiasi altro personale dell'istruzione terziaria che supervisiona i tirocini a scuola o le fasi di inserimento e formazione in ingresso, in quanto sono mentori o tutor della scuola che offrono supporto agli insegnanti neo-assunti.

Note specifiche per paese

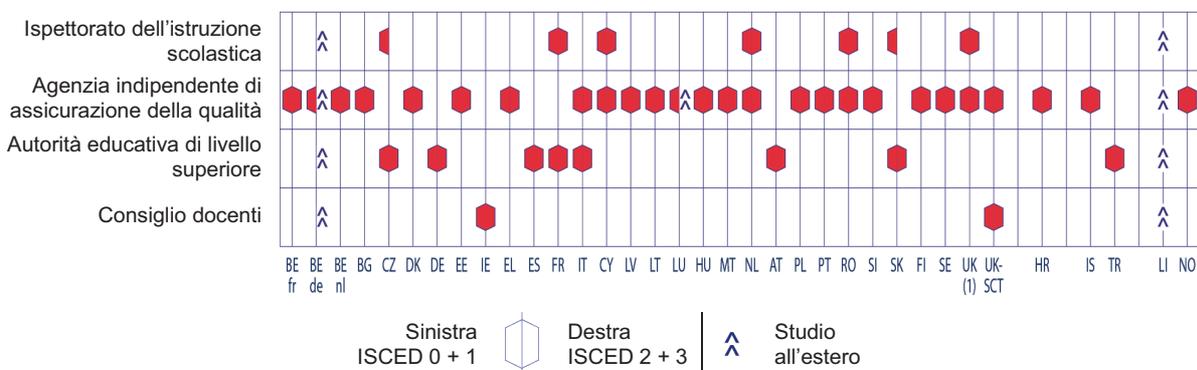
Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Austria: (1) il lato sinistro dell'esagono vale per ISCED 1, il lato destro per la formazione iniziale degli insegnanti per la scuola secondaria generale (*Hauptschule*); (2) il lato sinistro dell'esagono vale per ISCED 1, il lato destro si riferisce alla formazione iniziale degli insegnanti per la scuola secondaria accademica (*Allgemeinbildende Höhere Schule*).

NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI, L'ASSICURAZIONE ESTERNA DELLA QUALITÀ È SVOLTA DA UN'AGENZIA INDIPENDENTE

La valutazione svolta da organismi o individui non direttamente coinvolti nelle attività di uno specifico programma viene generalmente definita assicurazione esterna della qualità. È un processo di raccolta di dati, informazioni e risultati relativi ai singoli programmi finalizzato all'elaborazione di una dichiarazione sulla loro qualità. Questa revisione esterna, normalmente svolta da una équipe di esperti, pari o ispettori, mira a raggiungere un giudizio indipendente in merito alla qualità dell'istruzione fornita all'interno di un determinato contesto. Tali valutazioni possono incidere sui programmi di formazione degli insegnanti in vari modi, ad esempio dando origine a piani di miglioramento, oppure influenzando sul loro finanziamento.

Figura A9: Organismi responsabili dell'assicurazione esterna della qualità della formazione degli insegnanti per l'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12



Fonte: Eurydice.

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

Note specifiche per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Slovacchia: l'ispettorato per l'istruzione scolastica si riferisce soltanto a ISCED 0.

Nella maggior parte dei paesi, le procedure per l'assicurazione esterna della qualità per i programmi di formazione iniziale degli insegnanti vengono svolte da un'agenzia indipendente di assicurazione della qualità per l'istruzione terziaria. Inoltre, a Cipro, nei Paesi Bassi, in Romania e nel Regno Unito, anche l'ispettorato per l'istruzione scolastica è coinvolto in questa valutazione esterna dei programmi di formazione iniziale degli insegnanti. In Repubblica ceca e in Slovacchia, questa è l'unica autorità responsabile dell'assicurazione esterna della qualità e dei programmi che preparano gli insegnanti del pre-primario (ISCED 0).

In Irlanda il consiglio dei docenti è l'unico responsabile per tutte le procedure di assicurazione esterna della qualità; tutti i programmi di formazione degli insegnanti devono avere sia il riconoscimento accademico, sia il riconoscimento professionale. Il riconoscimento accademico si basa sull'adeguatezza di un programma al conferimento di un diploma, mentre il riconoscimento professionale è un giudizio in merito alla sua capacità di preparare gli individui ad accedere alla

professione. Nel Regno Unito (Scozia), l'assicurazione della qualità è svolta dal consiglio dei docenti e da un'agenzia separata.

In Germania, Austria e Turchia, l'autorità educativa di livello superiore è l'unica responsabile dell'assicurazione esterna della qualità. In questi paesi si tratta del Ministero dell'istruzione o delle scienze. L'autorità educativa di livello superiore è responsabile anche in Spagna, ma qui si riferisce sia allo stato che alle Comunità autonome.

Avere la responsabilità generale, tuttavia, non significa che l'intera procedura esterna non venga svolta anche dall'organismo specifico. Le agenzie e le autorità educative superiori in genere nominano équipe di valutazione (che comprendono esperti e pari) per lo svolgimento di procedure specifiche.

I PROGRAMMI DI INSERIMENTO E FORMAZIONE IN INGRESSO ESISTONO IN METÀ DEI PAESI EUROPEI

In 17 paesi, gli insegnanti neo-assunti hanno accesso a un programma strutturato di inserimento e formazione, generalmente subito dopo il conseguimento della qualifica. Nei Paesi Bassi e in Islanda non esistono programmi nazionali di questo tipo, ma le scuole organizzano frequentemente periodi di inserimento e formazione in ingresso per il loro nuovo personale.

La fase di inserimento e formazione in ingresso è solitamente vista come un programma di sostegno strutturato per gli insegnanti neo-assunti. Durante questa fase, gli insegnanti appena qualificati svolgono molte delle mansioni che spettano agli insegnanti con esperienza e sono retribuiti per il loro lavoro. Questo periodo offre importanti componenti formative e di sostegno per gli insegnanti principianti, in quanto essi ricevono formazione aggiuntiva, supporto e consulenza personalizzati all'interno di una fase strutturata, che dura almeno diversi mesi. I programmi di inserimento e formazione in ingresso, così come sono intesi in questo documento, non vanno confusi con un breve programma introduttivo al funzionamento di una scuola specifica e alla sua organizzazione. Tali misure sono di breve durata (che varia da alcuni giorni a diverse settimane) e solitamente offerte dalle singole scuole per tutti i nuovi insegnanti (inclusi quelli senza esperienza, ma non specificamente per loro).

I programmi di inserimento e formazione in ingresso seguono molti modelli organizzativi diversi. Nella maggior parte dei paesi, l'inserimento è una fase obbligatoria, che include una valutazione finale che i nuovi insegnanti devono superare per essere qualificati a insegnare. In Estonia e Slovenia, tuttavia, questa fase è considerata opzionale. Nella maggior parte dei paesi, vale per gli insegnanti di tutti i livelli dell'istruzione generale; a Malta e in Austria, tuttavia, non è offerta a tutti i nuovi insegnanti di tutti i livelli educativi. In Francia, Italia, Lussemburgo, Malta, Portogallo e Regno Unito, tale fase di inserimento e formazione in ingresso è considerata un periodo di prova e, in questi casi, è legata all'ottenimento di un contratto a tempo indeterminato (vd. figura B6). La maggior parte dei paesi offre questa fase in aggiunta alla formazione professionale obbligatoria ricevuta prima del conseguimento di un diploma di insegnamento. In Lussemburgo, tuttavia, l'inserimento per gli insegnanti del secondario avviene contemporaneamente alla formazione professionale. Ciò è dovuto alle circostanze particolari del Lussemburgo, dove i candidati svolgono il corso generale di formazione iniziale degli insegnanti all'estero, poiché tali programmi non sono offerti all'interno del paese.

La durata di questo periodo varia da diversi mesi (Cipro e Slovenia) fino a due anni (Lussemburgo, Malta e Romania). Ciononostante, la durata più comune è di un anno.

Il modello più frequente prevede un processo di inserimento organizzato dal capo di istituto, che nomina un mentore/tutor a sostegno dell'insegnante neo-assunto. Il mentore è solitamente un insegnante con esperienza, che può anche aver ricevuto una formazione specifica (vd. figura A8). I programmi di inserimento e formazione in ingresso generalmente includono incontri regolari con il mentore, assistenza per la pianificazione delle lezioni e altra consulenza pedagogica, osservazione in situazione di lavoro e moduli di formazione offerti dagli enti di formazione degli insegnanti.

Se la fase di inserimento si conclude con una valutazione formale, questa è svolta dal capo di istituto o da una commissione di valutazione a livello di organi di governo della scuola. In Irlanda e Scozia (Regno Unito), il consiglio dei docenti è attivamente coinvolto nella valutazione finale. Nella maggior

IL MENTORING È LA FORMA PIÙ DIFFUSA DI SOSTEGNO AI NUOVI INSEGNANTI

Gli insegnanti devono far fronte a diverse sfide nei primi anni della loro vita professionale. Sebbene non tutti i paesi offrano programmi di inserimento e formazione in ingresso a livello di sistema (vd. figura A10), molti forniscono misure di sostegno individuale per aiutare gli insegnanti a superare le difficoltà che possono incontrare appena si affacciano alla professione e ridurre così il rischio che la abbandonino precocemente.

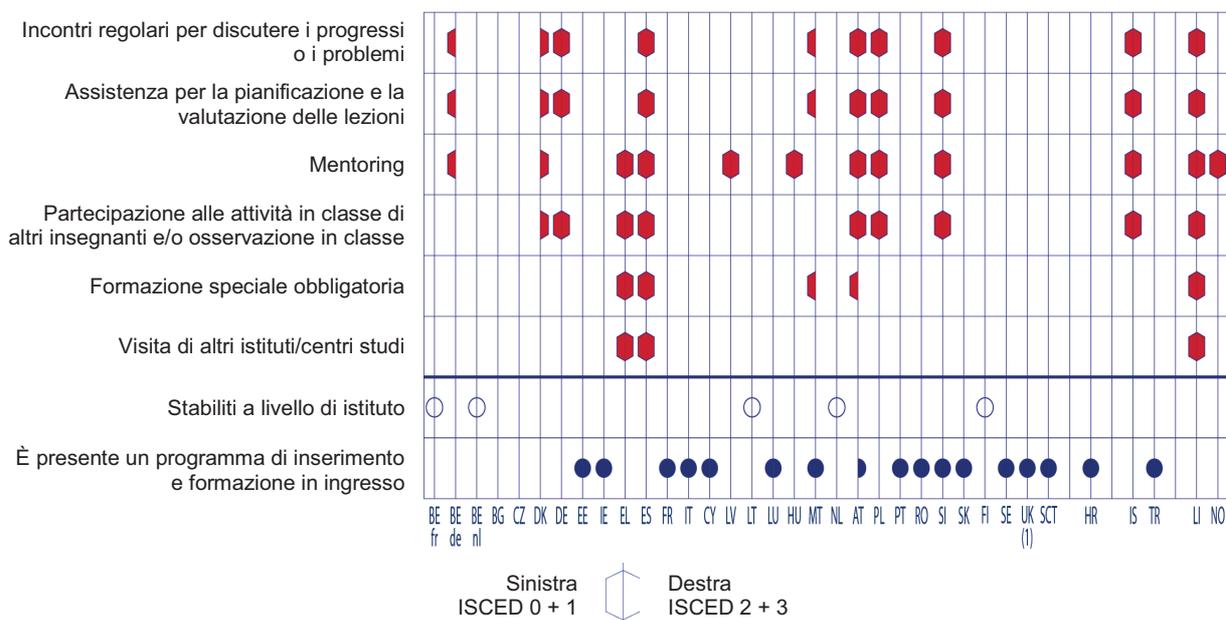
Le misure di sostegno per i nuovi insegnanti sono sempre più diffuse in Europa. 29 paesi dichiarano che è previsto un sistema di inserimento o di orientamento a livello centrale sulle misure di sostegno per i nuovi insegnanti. Le misure di sostegno al di fuori del quadro di programmi strutturati di inserimento possono includere colloqui regolari sul progresso degli studenti e sui problemi incontrati, assistenza per la pianificazione e la valutazione delle lezioni, mentoring, partecipazione alle attività in classe degli altri insegnanti e/o osservazione in classe, formazione speciale obbligatoria e visita di altre scuole/centri studi.

In Spagna e Liechtenstein, le norme o raccomandazioni a livello centrale assicurano l'offerta di tutti i tipi di misure di sostegno per i nuovi insegnanti. In Belgio (Comunità francese e fiamminga), Lituania, Paesi Bassi e Finlandia, le scuole hanno l'autonomia di decidere quali tipi di sostegno offrire, ma nella maggior parte di questi paesi l'attività di monitoraggio mostra che nelle scuole sono disponibili alcune forme di sostegno.

In Bulgaria e Repubblica ceca, non esistono norme ufficiali sulle misure di sostegno. Ciononostante in ogni scuola sono presenti organi che organizzano colloqui, assistenza, sostegno di vario genere e visite alle classi degli altri insegnanti.

In Europa, la misura di sostegno più comunemente raccomandata è il mentoring, in cui un insegnante con una certa anzianità di servizio è individuato come responsabile dell'assistenza ai nuovi insegnanti. Anche l'offerta di incontri regolari per discutere i progressi degli studenti o i problemi incontrati e per fornire assistenza sulla pianificazione delle lezioni sembra essere una forma di sostegno piuttosto diffusa.

Figura A11: Tipi di sostegno disponibili per i nuovi insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12



Fonte: Eurydice.

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

FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI E SOSTEGNO PER GLI INSEGNANTI NEO-ASSUNTI

Nota esplicativa

Le misure di sostegno indicate sono esempi del tipo di attività che una scuola dovrebbe offrire in base alle specifiche esigenze di sviluppo del singolo insegnante.

Note specifiche per paese

Danimarca: le misure di sostegno indicate valgono solo per ISCED 3.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Spagna: le Comunità autonome stabiliscono quali misure di sostegno per gli insegnanti offrire durante il periodo di prova (*fase de prácticas*).

Malta: le misure di sostegno valgono solo per ISCED 0. Per gli altri livelli, esiste il sistema di inserimento.

Austria: le misure di sostegno non valgono per insegnanti che lavorano nella *allgemeinbildende höhere Schule* (ISCED 2 e 3), dove è previsto un sistema di inserimento.

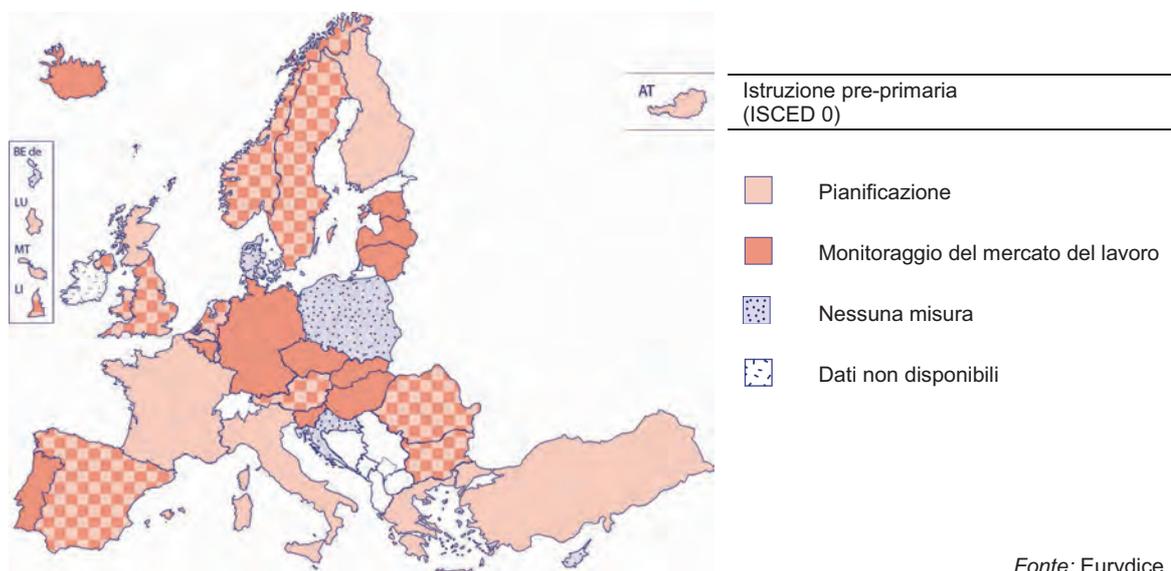
Slovenia: le misure di sostegno non valgono per gli insegnanti che partecipano al programma di inserimento.

RECLUTAMENTO, DATORI DI LAVORO E CONTRATTI

LA MAGGIOR PARTE DEI PAESI EUROPEI HA INTRODOTTO MISURE PER MONITORARE LA DOMANDA E L'OFFERTA DI INSEGNANTI

Il rischio di non avere abbastanza insegnanti con le qualifiche appropriate e lo status relativamente basso della professione sono tra i problemi riscontrati da alcuni sistemi educativi. Tendenze demografiche come l'invecchiamento del corpo docente (vd. figura D13) possono esercitare un'ulteriore pressione sulla domanda e l'offerta di insegnanti. A partire dal 2006 si è riscontrata una diminuzione nel numero dei diplomati dell'istruzione superiore nel campo dell'istruzione⁽¹⁾. Un'efficace osservazione di tali fattori può pertanto rappresentare un importante primo passo per prevenire possibili carenze o esuberanti nel numero di insegnanti.

- **Figura B1: Misure per monitorare l'equilibrio nella domanda e offerta di insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La **pianificazione** delle esigenze di personale docente si basa sull'osservazione delle tendenze e sull'individuazione degli scenari più probabili nella futura domanda e offerta di insegnanti. I dati esaminati includono proiezioni demografiche come tassi di natalità e migrazione, oltre a sviluppi nel numero di futuri insegnanti e cambiamenti nella professione di insegnante (numero di personale in pensione, trasferimenti a posti di lavoro che non prevedono insegnamento ecc.). La pianificazione delle esigenze di personale docente può avvenire a breve, medio e/o lungo termine. Queste politiche di pianificazione sono sviluppate a livello nazionale e/o regionale in base alla relativa centralizzazione/decentralizzazione del sistema educativo interessato.

Il **monitoraggio del mercato del lavoro** considera le tendenze generali nella forza lavoro, ma non è legato ai piani ufficiali di governo. Può fornire spunti ai decisori politici sui cambiamenti nella domanda e offerta di insegnanti, ma non può essere considerato pianificazione ufficiale.

Nota specifica per paese

Spagna: solo alcune Comunità autonome hanno sviluppato processi per monitorare il mercato del lavoro relativamente alla domanda e offerta di insegnanti.

Quasi tutti i paesi europei hanno assunto misure per contribuire ad anticipare e soddisfare la domanda di insegnanti. Le uniche eccezioni sono rappresentate da Belgio (Comunità tedesca), Danimarca, Cipro, Polonia e Croazia, dove non esistono tali misure. Circa metà dei paesi esaminati mette in atto politiche di pianificazione per mantenere l'equilibrio tra domanda e offerta.

⁽¹⁾ EACEA/Eurydice, Eurostat, 2012b, *Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2012*. Vd. figura G3.

Nel Regno Unito (Scozia), ad esempio, il governo scozzese svolge annualmente una pianificazione del personale docente, dopo aver sentito un gruppo consultivo di cui fanno parte rappresentanti del *General Teaching Council for Scotland* (Consiglio generale dell'insegnamento per la Scozia), autorità locali, sindacati degli insegnanti e università. Alla base della pianificazione sta un modello che prende in considerazione diverse variabili, come ad esempio il numero di alunni, il numero di insegnanti richiesti e il numero di coloro che dovrebbero lasciare la professione o tornare a svolgerla l'anno successivo. Quindi si calcola il numero di studenti necessario per colmare il divario tra domanda e offerta. Alla fine di questo processo, il governo emette una lettera di orientamento allo *Scottish Funding Council* (Consiglio scozzese per i finanziamenti). Spetta al *Council* stabilire il numero globale di studenti e la sua distribuzione tra le università.

Idealmente la pianificazione delle esigenze di personale docente deve essere svolta a medio e lungo termine. Nella maggior parte dei paesi, tuttavia, la pianificazione spesso si svolge di anno in anno. Ciò può portare al rischio di non riuscire ad anticipare tendenze di più lungo termine e a pianificare di conseguenza.

Il monitoraggio delle tendenze del mercato del lavoro al di fuori di qualsiasi processo ufficiale di pianificazione del governo può tuttavia fornire spunti ai decisori politici sui cambiamenti nella domanda e offerta di insegnanti. Ciononostante non può essere considerato una pianificazione ufficiale. Attualmente 22 paesi o regioni europee fanno ricorso al monitoraggio del mercato del lavoro, autonomamente o nell'ambito di procedure di pianificazione ufficiale, per monitorare l'equilibrio nella domanda e offerta di insegnanti.

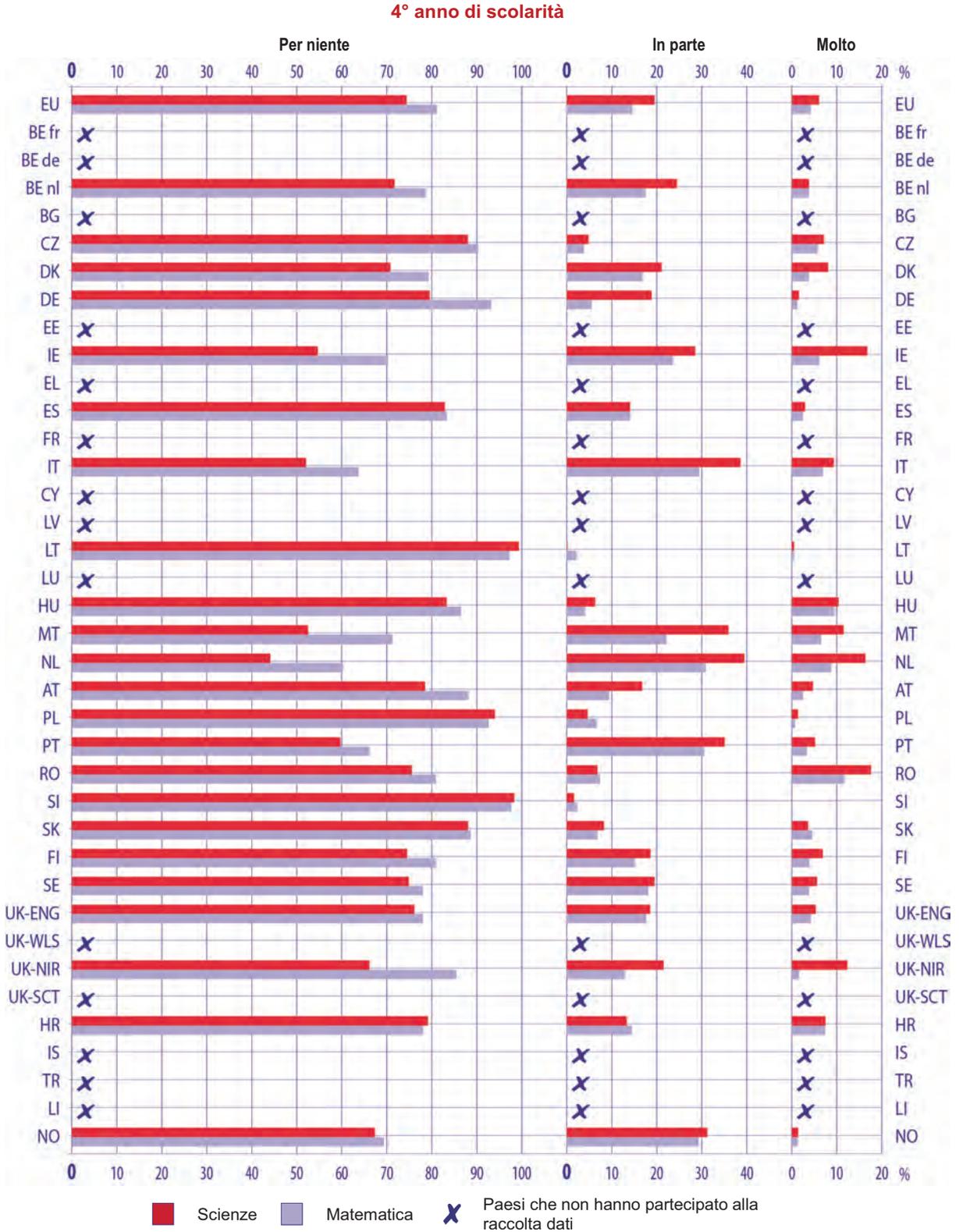
IN UNA MINORANZA DI PAESI, VI È UNA CARENZA RELATIVAMENTE SIGNIFICATIVA DI INSEGNANTI QUALIFICATI IN MATEMATICA E SCIENZE

I dati di TIMSS 2011 mostrano che la percentuale di studenti del quarto anno di scolarità i cui capi di istituto hanno dichiarato di essere fortemente colpiti da una carenza o da un numero insufficiente di insegnanti specializzati in scienze supera il 10% soltanto in una minoranza di paesi. Le percentuali più elevate si riscontrano in Romania (17,6%), Irlanda (16,8%) e Paesi Bassi (16,4%). La percentuale di studenti del quarto anno di scolarità iscritti a una scuola il cui capo di istituto ha dichiarato di dover a volte affrontare questo problema è più elevata: nella maggioranza dei paesi che hanno partecipato all'indagine, la proporzione supera il 15%. In Italia, Malta, Paesi Bassi, Portogallo e Norvegia si riscontrano le percentuali più elevate, comprese tra il 30% e il 40%. In Lituania e Slovenia, i dati indicano che la carenza o il numero insufficiente di insegnanti di scienze non sono fonte di preoccupazione, in quanto rispettivamente il 99,3% e il 98,4% degli studenti del quarto anno di scolarità è iscritto a una scuola il cui capo di istituto afferma di riscontrare questo problema, o di riscontrarlo solo in parte.

In quasi tutti i paesi, la carenza o il numero insufficiente di insegnanti specializzati in matematica sembra essere un problema meno grave. Ciononostante, le differenze nei punti percentuali sono, nella maggior parte dei casi, relativamente piccole. La situazione è tuttavia leggermente migliore in Germania, Irlanda, Italia, Malta, Paesi Bassi, Romania e Regno Unito (Irlanda del Nord). In questi paesi, la percentuale di alunni che frequentano una scuola il cui capo di istituto ha dichiarato di aver affrontato a volte o spesso una carenza di insegnanti di matematica è sostanzialmente inferiore rispetto alla situazione degli insegnanti di scienze.

È difficile operare un confronto con i dati relativi all'ottavo anno di scolarità, in quanto la copertura per paese, in questo caso, è molto inferiore. Ciononostante, laddove tale confronto è possibile, le differenze non sono ampie, tranne che in Finlandia, Regno Unito (Inghilterra), Italia e Norvegia, dove la carenza o un numero insufficiente di insegnanti rappresentano un problema meno grave rispetto che all'ottavo anno. Ciò vale in modo particolare per gli ultimi due paesi, nei quali la situazione migliora notevolmente all'ottavo anno. L'Ungheria è l'unico paese in cui la carenza o un numero insufficiente di insegnanti di scienze e di matematica appare sensibilmente più grave (di circa cinque punti percentuali) all'ottavo anno rispetto che al quarto anno.

● **Figura B2: Percentuale di studenti del quarto anno di scolarità il cui capo di istituto ha dichiarato che la capacità dell'istituto di offrire istruzione era ridotta da una carenza o da un numero insufficiente di insegnanti di matematica e scienze, 2011, 2011**



Fonte: IEA, banca dati internazionale TIMSS 2011.

RECLUTAMENTO, DATORI DI LAVORO E CONTRATTI

	Anno	EU	BE nl	CZ	DK	DE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- NIR	HR	NO
Per niente	■ 4	74,4	71,7	88,0	70,8	79,6	54,7	82,9	52,1	99,3	83,3	52,5	44,1	78,5	94,0	59,7	75,6	98,4	88,1	74,5	74,9	76,1	66,1	79,1	67,4
	8	82,1	x	x	x	x	x	x	73,3	95,4	78,3	x	x	x	x	x	81,1	99,7	x	93,0	78,8	89,7	x	x	85,6
Poco	■ 4	81,1	78,7	90,3	79,3	93,2	70,2	83,3	63,7	97,3	86,5	71,2	60,3	88,1	92,6	66,2	80,9	97,7	88,7	80,9	78,1	78,1	85,4	78,1	69,3
	8	83,1	x	x	x	x	x	x	76,4	93,2	81,9	x	x	x	x	x	86,2	98,0	x	91,8	73,3	88,2	x	x	89,1
In parte	■ 4	19,5	24,5	4,8	21,1	18,8	28,6	14,1	38,6	0,1	6,3	35,9	39,5	16,8	4,6	35,1	6,8	1,6	8,3	18,6	19,5	18,5	21,5	13,3	31,2
	8	10,9	x	x	x	x	x	x	18,9	0,9	6,1	x	x	x	x	x	3,2	0,3	x	2,3	17,8	7,7	x	x	12,8
	■ 4	14,7	17,5	3,9	16,9	5,6	23,6	14,1	29,4	2,2	4,0	22,2	30,9	9,4	6,6	30,5	7,4	2,3	6,8	15,1	18,1	17,7	12,9	14,4	29,3
	8	11,3	x	x	x	x	x	x	18,0	4,0	3,0	x	x	x	x	x	2,1	2,0	x	3,6	25,1	9,1	x	x	8,7
Molto	■ 4	6,0	3,8	7,2	8,1	1,6	16,8	3,0	9,3	0,5	10,4	11,5	16,4	4,7	1,4	5,2	17,6	0,0	3,6	6,9	5,6	5,3	12,4	7,5	1,4
	8	7,0	x	x	x	x	x	x	7,8	3,7	15,5	x	x	x	x	x	15,7	0,0	x	4,7	3,3	2,5	x	x	1,6
	■ 4	4,2	3,8	5,8	3,8	1,3	6,1	2,5	6,9	0,5	9,4	6,6	8,8	2,5	0,7	3,3	11,6	0,0	4,5	4,0	3,8	4,2	1,7	7,4	1,4
	8	5,6	x	x	x	x	x	x	5,6	2,8	15,2	x	x	x	x	x	11,7	0,0	x	4,7	1,6	2,7	x	x	2,2

■ Scienze ■ Matematica x Paesi che non hanno partecipato alla raccolta dati

Fonte: IEA, banca dati internazionale TIMSS 2011.

Nota specifica per paese

UE: la media europea si basa sulle informazioni fornite dai paesi partecipanti.

IN EUROPA GLI INSEGNANTI ACCEDONO ALLA PROFESSIONE PRINCIPALMENTE ATTRAVERSO METODI DI RECLUTAMENTO APERTO

L'accesso alla professione docente per insegnanti pienamente qualificati può essere gestito a diversi livelli amministrativi e secondo procedure diverse. Il modo in cui gli insegnanti sono reclutati incide sul modo in cui la domanda e l'offerta di insegnanti si incontrano.

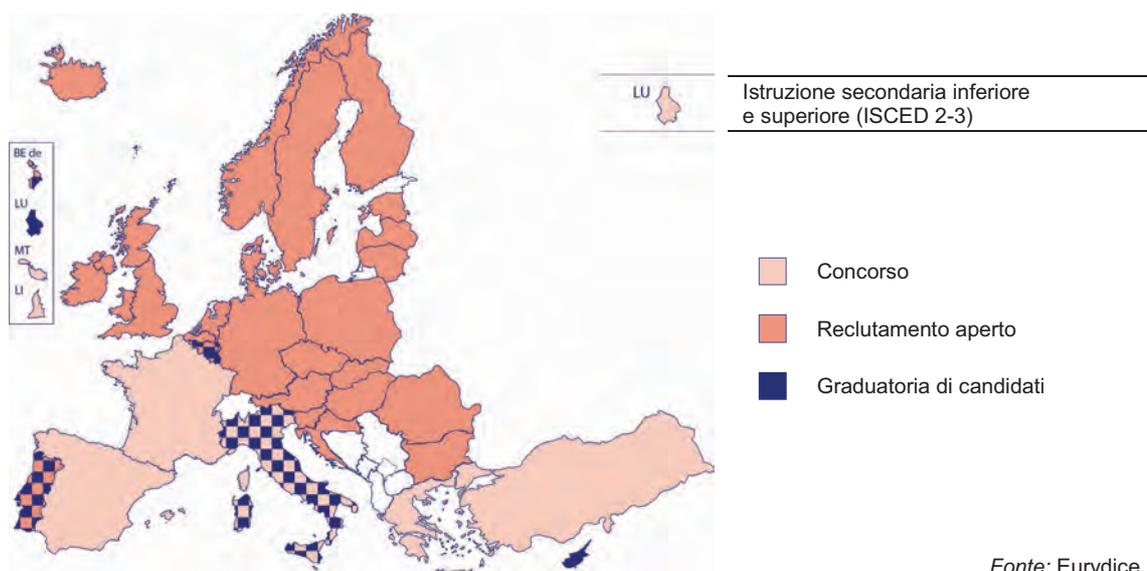
Per "reclutamento aperto" si intende il metodo di assunzione in cui la responsabilità della pubblicizzazione dei posti vacanti, della richiesta delle domande di lavoro e della selezione dei candidati è decentralizzato. La responsabilità del reclutamento in genere spetta alla scuola, a volte congiuntamente all'autorità locale. Il processo con cui agli insegnanti in cerca di lavoro vengono assegnati posti di insegnamento disponibili si svolge a livello di singola scuola. La stragrande maggioranza dei paesi europei utilizza un sistema di reclutamento aperto. Nei Paesi Bassi, ad esempio, le scuole o gli organi di governo delle scuole seguono le proprie procedure per la selezione di personale. A qualsiasi persona in possesso di una qualifica di insegnante può essere assegnato un posto di insegnante per il livello educativo o per i tipi di istituto per i quali è qualificata. Non esiste un piano a livello di governo centrale per distribuire gli insegnanti in modo equo tra le scuole. Gli insegnanti sono liberi di candidarsi per qualsiasi posto di insegnante e di cambiarlo a proprio piacimento.

Una minoranza di paesi, principalmente nell'Europa meridionale, organizza concorsi, cioè esami organizzati a livello centrale volti a selezionare i candidati per la professione di insegnante. In Grecia, Spagna, Francia, Malta, Liechtenstein e Turchia, questo è l'unico metodo utilizzato per il reclutamento degli insegnanti. In Spagna, ad esempio, l'accesso al posto di insegnante nelle scuole del settore pubblico è soggetto al superamento di un concorso (*concurso-oposición*). L'esame comprende tre fasi: un esame che valuta le specifiche conoscenze nel campo o nella specialità di interesse; l'attitudine all'insegnamento e la padronanza delle necessarie tecniche di insegnamento; una selezione per meriti che valuta, come stabilito di volta in volta, l'idoneità dei candidati (background formativo ed esperienza di insegnamento pregressa); un periodo di prova durante il quale i candidati prescelti devono dimostrare la loro attitudine all'insegnamento (vd. figura B6). In Lussemburgo, i

concorsi selettivi sono previsti solo per il livello secondario. In Italia, nonostante il principale metodo di reclutamento degli insegnanti siano i concorsi, esistono anche delle graduatorie, stabilite a livello provinciale. Queste graduatorie non includono soltanto i futuri insegnanti che hanno superato il concorso, ma anche coloro che hanno conseguito lo status di insegnante qualificato attraverso l'ammissione a sessioni riservate di abilitazione (istituite sporadicamente con leggi specifiche e destinate a supplenti temporanei con 360 giorni di insegnamento e privi di abilitazione), oppure attraverso la frequenza delle SSIS (ex scuole di specializzazione post-laurea per insegnare a livello secondario).

Infine, sei paesi o regioni ricorrono alle cosiddette "graduatorie di candidati" per reclutare gli insegnanti. In questo sistema, le candidature al posto di insegnante implicano la presentazione dei nomi dei candidati e relative qualifiche all'autorità di livello superiore o intermedio. A Cipro e in Lussemburgo (ISCED 0 e 1), per il reclutamento degli insegnanti sono utilizzate soltanto le graduatorie di candidati. In Belgio (Comunità francese e tedesca), le graduatorie di candidati sono utilizzate soltanto per il reclutamento degli insegnanti in determinati tipi di scuola. In Portogallo, il reclutamento aperto si svolge dopo che è stata utilizzata/esaurita la graduatoria di candidati, oppure quando sulla graduatoria non figurano candidati idonei per una materia specifica o uno specifico tipo di scuola.

- **Figura B3: Principali tipi di metodi di reclutamento degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Il termine **concorso** è utilizzato per indicare prove pubbliche organizzate a livello centrale per selezionare candidati alla professione di insegnante.

Per **reclutamento aperto** si intende la modalità di reclutamento in cui la responsabilità della pubblicizzazione dei posti vacanti, della richiesta delle domande di lavoro e della selezione dei candidati è decentralizzata. La responsabilità del reclutamento in genere spetta alla scuola, a volte congiuntamente all'autorità locale.

L'utilizzo di **graduatorie di candidati** descrive il sistema in cui le candidature al posto di insegnante implicano la presentazione dei nomi dei candidati e relative qualifiche all'autorità di livello superiore o intermedio.

Non è considerato il reclutamento degli insegnanti supplenti.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr, BE de): l'utilizzo di graduatorie di candidati si applica alle scuole pubbliche, mentre il reclutamento aperto alle scuole private sovvenzionate.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Spagna: lo stato regola i requisiti base per accedere alla professione di insegnante nelle scuole del settore pubblico, ma le Comunità autonome hanno la responsabilità di indire selezioni per merito/concorsi secondo le proprie normative.

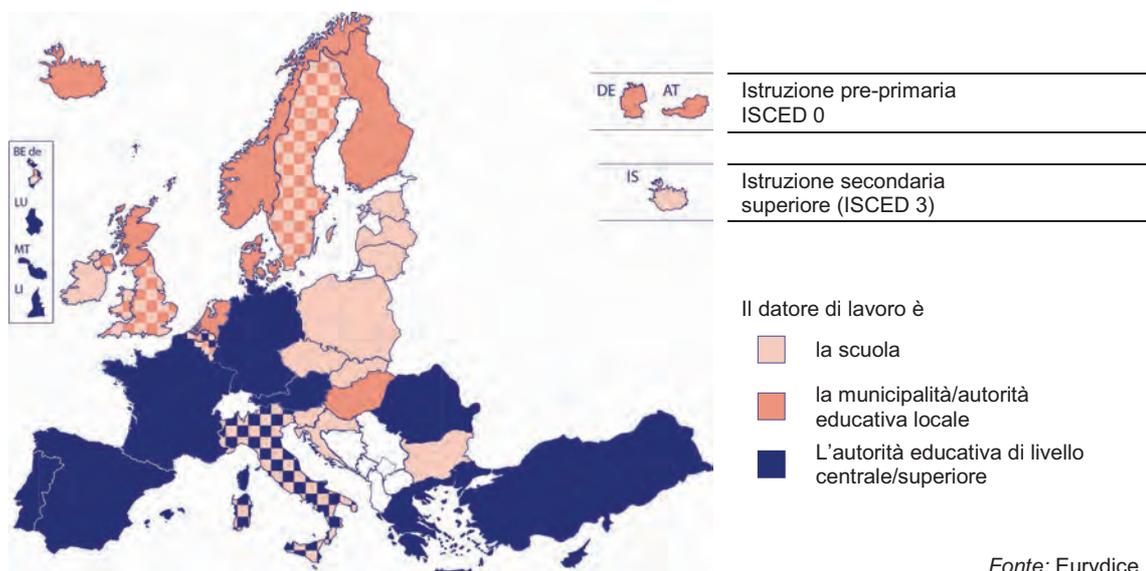
GLI INSEGNANTI SONO ASSUNTI DALLE SCUOLE TANTO QUANTO DAL GOVERNO CENTRALE

In Europa, vari livelli amministrativi (centrale, regionale, locale e di istituto) sono responsabili dell'assunzione degli insegnanti. Il livello amministrativo responsabile dell'assunzione degli insegnanti è di solito strettamente correlato al loro status professionale (vd. figura B5). Gli insegnanti che sono dipendenti pubblici di carriera in genere sono assunti dalle autorità centrali o regionali. In alcuni casi, anche i governi centrali possono essere i datori di lavoro degli insegnanti con status di dipendente pubblico o con status contrattuale. Quando il datore di lavoro è la scuola o l'autorità locale, nella stragrande maggioranza dei casi gli insegnanti hanno uno status contrattuale.

In Danimarca, Finlandia, Norvegia e Islanda (ISCED 0, 1 e 2), nonché nei Paesi Bassi, in Ungheria e Regno Unito (Scozia), l'unico datore di lavoro degli insegnanti che operano nelle scuole pubbliche è l'autorità locale. Le scuole sono gli unici responsabili dell'assunzione degli insegnanti in Bulgaria, Repubblica ceca, Estonia, Irlanda, Lettonia, Lituania, Polonia, Slovenia, Slovacchia e Croazia. Infine, in tre paesi la responsabilità dell'assunzione degli insegnanti varia in base alla categoria della scuola (Belgio, Svezia e Regno Unito – Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord).

Nella maggior parte dei casi, il livello educativo nel quale l'insegnante opera non ha nessuna relazione con l'autorità che li assume. Soltanto in un numero limitato di paesi la situazione è diversa, come ad esempio in Germania e in Austria, dove il datore di lavoro degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria è la municipalità/autorità educativa locale, e pertanto differisce da quello dell'istruzione primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale. In Islanda, il datore di lavoro degli insegnanti è diverso al livello secondario superiore, perché a questo livello si tratta delle scuole stesse.

◆ **Figura B4: Livello/organismo amministrativo responsabile dell'assunzione degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Nota esplicitiva

Per “datore di lavoro” si intende l'organismo con responsabilità diretta della nomina degli insegnanti, della definizione delle loro condizioni di lavoro (in collaborazione con altri partner, a seconda dei casi) e del soddisfacimento di queste condizioni. Ciò include anche il pagamento degli stipendi degli insegnanti, sebbene i finanziamenti per tale fine possano non necessariamente derivare direttamente dal budget dell'autorità. Tale responsabilità va distinta dalla responsabilità della gestione delle risorse all'interno della scuola stessa, che spetta (in misura maggiore o minore) al capo di istituto o all'organo di governo della scuola.

Le responsabilità relative al coinvolgimento e alla remunerazione degli insegnanti supplenti non sono rappresentate nella figura.

Nella maggior parte dei paesi, il governo centrale è l'autorità educativa di livello superiore. In due casi, tuttavia, la maggior parte delle decisioni in materia di istruzione sono assunte dal governo regionale, precisamente quello dei governi dei *Länder* in Germania e dei governi delle Comunità autonome in Spagna. In Belgio l'autorità educativa di livello superiore in ambito educativo è il governo di ciascuna Comunità.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr, BE de): gli insegnanti che operano nelle scuole del settore pubblico possono essere assunti dalle rispettive Comunità (livello superiore dell'amministrazione dell'istruzione), oppure da municipalità o province. Gli insegnanti che operano nel settore privato sovvenzionato sono assunti dall'autorità competente.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Italia: gli insegnanti con contratto a tempo indeterminato sono assunti dall'Ufficio scolastico regionale (amministrazione periferica del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca). Gli insegnanti con contratto a tempo determinato sono reclutati attraverso una graduatoria regionale e il contratto è stipulato direttamente con la scuola.

Malta: l'Università di Malta assume gli insegnanti del Junior College.

Paesi Bassi: gli insegnanti sono assunti dall'autorità competente (la *bevoegd gezag*), ovvero l'esecutivo municipale per l'istruzione pubblica, e l'organismo amministrativo regolato dal diritto privato per l'istruzione privata sovvenzionata.

Svezia: il datore di lavoro formale è l'organismo responsabile, ovvero la municipalità per le scuole municipali e l'organizzazione/l'ente di formazione privato per le scuole indipendenti sovvenzionate. Ciononostante l'effettiva responsabilità dell'assunzione degli insegnanti è generalmente delegata alle scuole.

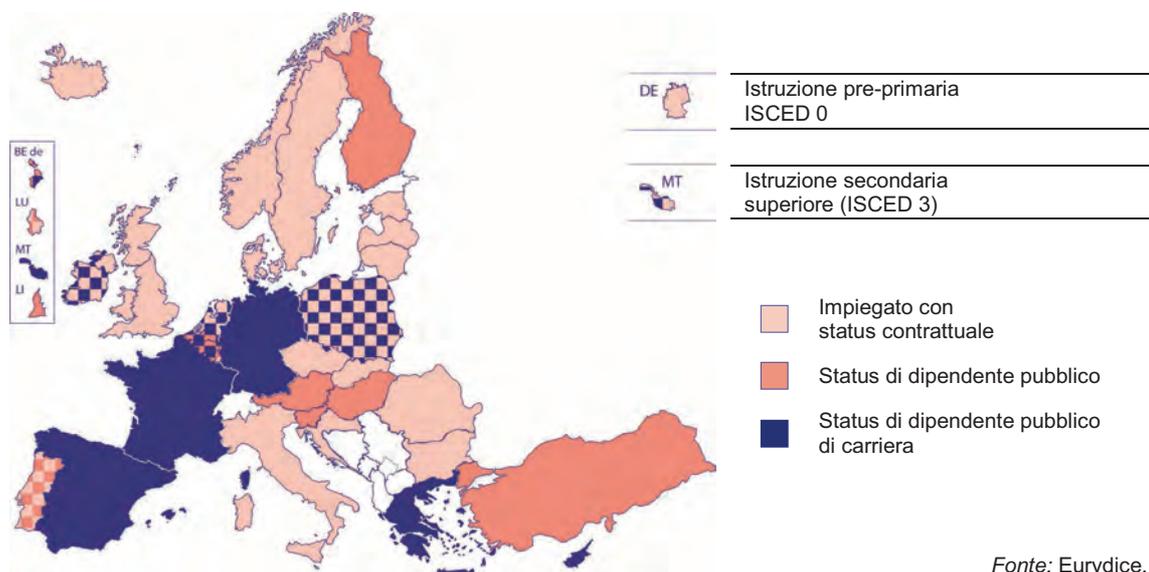
Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il datore di lavoro varia in base alla categoria legale della scuola. In Inghilterra e Galles, il contratto di lavoro di un insegnante è stipulato con l'autorità locale o con l'organo esecutivo della scuola. In Irlanda del Nord, il contratto è stipulato con l'*Education and Library Board*, il *Council for Catholic Maintained Schools* oppure l'organo di governo della scuola.

IN MOLTI PAESI EUROPEI, GLI INSEGNANTI SONO ASSUNTI SU BASE CONTRATTUALE

Lo status professionale degli insegnanti pienamente qualificati per il livello pre-primario, primario, secondario inferiore e superiore dell'istruzione pubblica rientra in due categorie. In molti paesi, gli insegnanti sono assunti con status contrattuale, soggetto alla normativa generale del lavoro, e sono prevalentemente assunti a livello locale o di istituto (vd. figura B4). Altrove, gli insegnanti hanno lo status di dipendenti pubblici e, in parecchi paesi, sono nominati a vita come dipendenti pubblici di carriera. In Germania, Irlanda, Lussemburgo, Malta (solo ISCED 3), Paesi Bassi, Polonia e Portogallo, la categoria di dipendente pubblico o dipendente pubblico di carriera esiste insieme alla categoria di impiegato con status contrattuale. Nei Paesi Bassi, gli insegnanti delle scuole pubbliche sono dipendenti pubblici di carriera in base alla Legge sul personale del governo centrale e delle autorità locali. Gli insegnanti che lavorano nelle scuole private firmano un contratto (di diritto privato) con la commissione che rappresenta l'ente che li assume, ma possono condividere le stesse condizioni di lavoro, stabilite dal governo, del personale del settore pubblico. Gli accordi collettivi comprendono tutto il settore dell'istruzione (scuole pubbliche e private sovvenzionate)

Soltanto in due paesi il livello educativo nel quale gli insegnanti operano incide sul loro status professionale. In Germania, tutti gli insegnanti del livello pre-primario sono impiegati con status contrattuale, mentre coloro che insegnano negli altri livelli educativi sono dipendenti pubblici di carriera. A Malta, gli insegnanti del secondario superiore possono essere dipendenti pubblici di carriera oppure impiegati con status contrattuale.

● **Figura B5: Tipi di status professionale degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Sono qui presi in considerazione solo gli insegnanti pienamente qualificati del settore pubblico (cioè quelli che insegnano in scuole finanziate, gestite o controllate direttamente dai poteri pubblici), tranne che per Belgio, Irlanda e Paesi Bassi, dove la maggior parte degli alunni frequenta scuole private sovvenzionate dallo stato (cioè scuole private di cui metà del finanziamento di base proviene da fondi pubblici).

Lo status di **dipendente pubblico** è quello di un insegnante assunto dalle autorità pubbliche (di livello centrale, regionale o locale), con una normativa diversa da quella relativa alle relazioni contrattuali del settore pubblico o privato.

I **dipendenti pubblici di carriera** sono nominati a vita dalle autorità centrali o regionali nel paese in cui corrispondono al livello più alto in ambito educativo. Il concetto di nomina definitiva a vita è molto importante, in quanto significa che i licenziamenti avvengono solo in circostanze eccezionali.

L'**impiegato con status contrattuale** è un insegnante assunto in genere dal livello locale o dalla scuola su base contrattuale in accordo con la normativa generale sul lavoro, con o senza accordi a livello centrale sulle condizioni di lavoro e le retribuzioni.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr, BE de): gli insegnanti delle scuole gestite dalle Comunità sono dipendenti pubblici. Gli insegnanti del settore privato sovvenzionato sono considerati aventi status simile a quello dei dipendenti pubblici, pur essendo assunti nell'ambito della normativa generale sul lavoro.

Germania: gli insegnanti di alcuni *Länder* sono assunti con contratti governativi a tempo indeterminato. Lo status di questi insegnanti è simile a quello dei dipendenti pubblici.

Spagna: gli insegnanti hanno lo status di dipendenti pubblici di carriera tranne che in pochissime eccezioni (insegnanti di religione e personale specialistico con status contrattuale).

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Malta: a livello secondario superiore, lo status di dipendente pubblico di carriera si applica soltanto alle scuole statali, mentre gli impiegati del settore pubblico al *Junior College* sono assunti con status contrattuale da quando il *Junior College* è entrato a far parte dell'Università di Malta.

Polonia: gli insegnanti della 1^a e della 2^a categoria nella scala di promozione (cioè tirocinanti e insegnanti a contratto) hanno status contrattuale, mentre gli insegnanti della 3^a e 4^a categoria (cioè insegnanti nominati e qualificati) hanno uno status equivalente a quello di dipendente pubblico di carriera.

LA DURATA DEL PERIODO DI PROVA VARIA NOTEVOLMENTE TRA I PAESI

Dopo aver completato tutti i requisiti della formazione iniziale degli insegnanti, nella maggior parte dei paesi questi devono svolgere un periodo di prova prima di accedere a un posto di insegnante a tempo indeterminato. Questa figura illustra la situazione degli insegnanti pienamente qualificati che accedono alla professione. Come si vede, esiste un periodo di prova in tutti i paesi, ad eccezione di Belgio, Lituania, Romania e Turchia. Di solito si applica a tutti i nuovi insegnanti che accedono alla professione, sia ai dipendenti pubblici (di carriera) che agli impiegati con status contrattuale (vd. figura B5).

RECLUTAMENTO, DATORI DI LAVORO E CONTRATTI

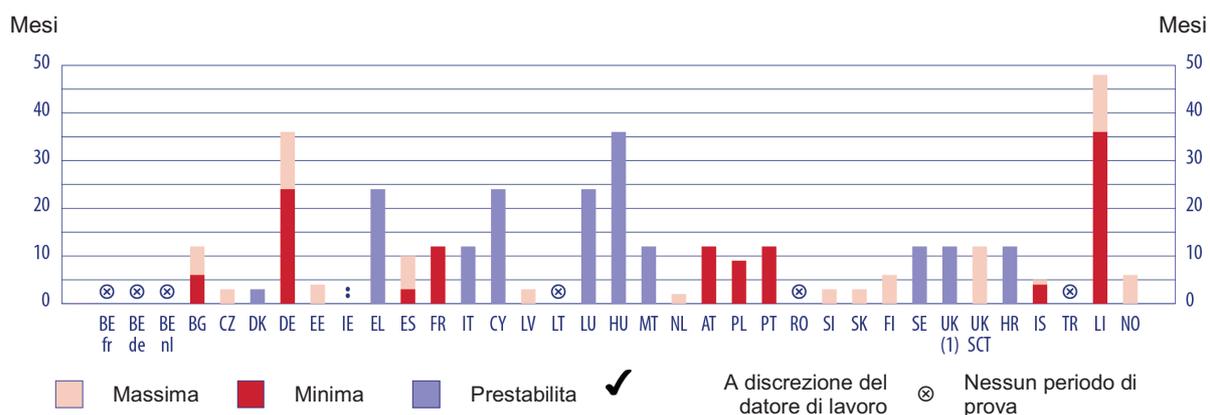
La durata del periodo di prova varia notevolmente tra i paesi. Nei paesi in cui gli insegnanti sono impiegati secondo la normativa generale sul lavoro, solitamente devono svolgere un periodo di prova stabilito nel contratto ai sensi delle prassi standard di lavoro.

Nei paesi in cui gli insegnanti sono impiegati come dipendenti pubblici (di carriera), invece, il periodo di prova può essere molto più lungo. In Grecia, a Cipro e in Ungheria, ad esempio, il periodo di prova dura dai 24 ai 36 mesi. Germania e Liechtenstein sono tra i paesi che impongono una durata minima e/o massima per il periodo di prova. In questi due paesi, il periodo è piuttosto lungo, con una durata compresa rispettivamente tra 24-36 mesi e tra 36-48 mesi.

Si riscontrano poche variazioni all'interno di paesi. Laddove sono presenti, esse riguardano principalmente gli insegnanti che accedono alla professione a livello pre-primario, dove il periodo di prova non è richiesto (Germania) oppure è più breve rispetto a quello per altri livelli educativi (Austria e Islanda).

L'inserimento e la formazione in ingresso, laddove previsto (vd. figura A10), può svolgersi contemporaneamente al periodo di prova o può esserne parte integrante. È questo il caso di Francia, Italia, Lussemburgo, Malta, Portogallo e Regno Unito.

Figura B6: Durata del periodo di prova (in mesi) per gli insegnanti che accedono alla professione nell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12



Fonte: Eurydice.

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

Nota esplicativa

Per periodo di prova si intende una nomina temporanea sotto forma di periodo di prova. Le condizioni variano in base alla normativa sul lavoro. Può durare da diversi mesi fino a diversi anni. Gli insegnanti che svolgono un periodo di prova possono essere soggetti a una valutazione finale; il superamento del periodo è in genere seguito dall'assunzione a tempo indeterminato. Il periodo di prova può includere la fase di inserimento e formazione in ingresso.

Note specifiche per paese

Bulgaria: il capo di istituto ha il diritto di assumere un insegnante in prova per un periodo che va dai sei mesi a un anno, ma può anche offrire subito un contratto a tempo indeterminato.

Repubblica ceca: il capo di istituto ha il diritto di assumere un insegnante in prova per un periodo di massimo tre mesi, ma può anche offrire subito un contratto.

Germania: per gli impiegati con status contrattuale che operano a livello primario e secondario, la durata prestabilita del periodo di prova è di sei mesi. A livello ISCED 0, il periodo di prova non ha una durata prestabilita.

Spagna: la durata e lo sviluppo del periodo di prova per gli insegnanti corrispondono a quelli degli insegnanti dipendenti pubblici di carriera, e questo periodo varia in base a ciascuna Comunità autonoma.

Italia: gli insegnanti devono completare un minimo di 180 giorni di servizio valido nell'ambito del periodo di prova di 12 mesi.

Lussemburgo: la figura mostra soltanto la situazione al livello ISCED 0 e 1 per gli insegnanti dipendenti pubblici. Al livello ISCED 2 e 3, il periodo di prova può durare da 24 a 40 mesi. Per gli agenti contrattuali, il periodo di prova ha una durata prestabilita (24 mesi a livello ISCED 1 e 12 mesi a livello ISCED 2 e 3).

Paesi Bassi: gli accordi collettivi del settore dell'istruzione primaria e secondaria stabiliscono che il periodo di prova può essere concordato tra datore di lavoro e impiegato per un massimo di due mesi; la decisione, tuttavia, spetta alla scuola.

Austria: a livello ISCED 0, la durata minima del periodo di prova è di un mese.

Polonia: per diventare insegnante con status contrattuale, la durata minima del periodo di prova è di nove mesi.

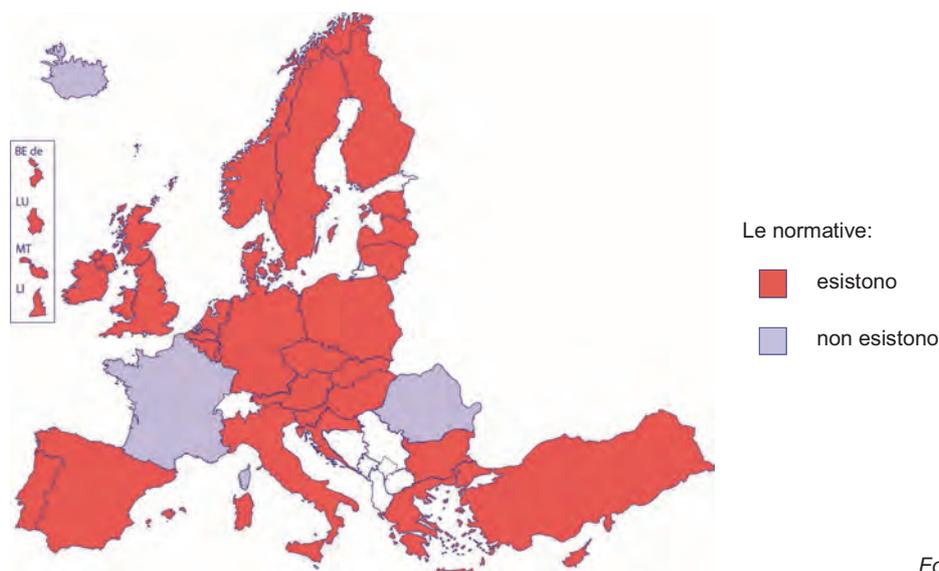
Islanda: la figura mostra soltanto la situazione a livello ISCED 1 e 2. A livello ISCED 0 e 3, il periodo di prova ha una durata prestabilita (3 mesi).

LE CONDIZIONI DI UTILIZZO DEI CONTRATTI A TEMPO DETERMINATO SONO SPESSO REGOLAMENTATE

Nel settore dell'istruzione pubblica, gli insegnanti generalmente rientrano nelle categorie di status professionale descritte nella figura B5. Ci sono tuttavia varie ragioni per cui gli insegnanti europei possono lavorare con contratti a tempo determinato. Tali contratti sono stipulati principalmente per la sostituzione degli insegnanti assenti. Un secondo motivo del ricorso ai contratti a tempo determinato è l'impiego di insegnanti che non sono pienamente qualificati per il lavoro che viene richiesto loro di svolgere. Ciò può verificarsi nel quadro di misure di emergenza in periodi di carenza di insegnanti. Gli insegnanti possono anche essere nominati a tempo determinato prima di acquisire lo status a tempo indeterminato.

In Europa, tutti i paesi hanno una normativa che regola l'utilizzo dei contratti a tempo determinato, tranne Francia, Romania e Islanda. La durata dei contratti a tempo determinato è specificata in diversi paesi. A Malta e in Portogallo, ad esempio, i contratti a tempo determinato durano generalmente un anno scolastico. In Danimarca sono limitati a un massimo di due anni. A Cipro si stipulano contratti annuali a causa della carenza di posti a tempo indeterminato approvati a livello nazionale. In pratica ciò significa che gli insegnanti potrebbero lavorare con contratti annuali per diversi anni prima di essere nominati in prova e avere gli stessi doveri e responsabilità degli insegnanti a tempo indeterminato. A livello secondario, gli insegnanti a tempo determinato possono anche lavorare con contratti mensili. In Portogallo la situazione è simile per tutti i livelli educativi.

- **Figura B7: Normative che regolano i contratti di insegnamento a tempo determinato nell'istruzione primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Per contratti a tempo determinato si intendono contratti che si concludono con una data specifica, oppure automaticamente al completamento di un determinato compito o al verificarsi di un evento specifico.

Note specifiche per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'assunzione degli insegnanti è regolata dalla legge sul lavoro. Inoltre il Documento annuale sugli stipendi e le condizioni degli insegnanti scolastici (*School Teacher's Pay and Conditions Document*), che si applica per gli insegnanti di Inghilterra e Galles, include brevi cenni su come gli insegnanti impiegati con breve preavviso dovrebbero essere retribuiti.

Alcuni paesi regolano in modo chiaro la natura e le condizioni del rinnovo dei contratti a tempo determinato. In Repubblica ceca e Slovacchia, ad esempio, la durata massima di un contratto a tempo determinato è pari a tre anni. Tale contratto può essere rinnovato solo due volte, il che significa che il quarto contratto (con lo stesso datore di lavoro) non può essere un contratto a tempo determinato. In Finlandia, i contratti a tempo determinato possono essere utilizzati solo se esistono chiari motivi per farlo. Se è evidente che il ruolo è continuativo, il posto di lavoro deve essere a tempo indeterminato.

Secondo la normativa generale sul lavoro, un impiegato è considerato a tempo indeterminato dopo cinque anni di contratti a tempo determinato.

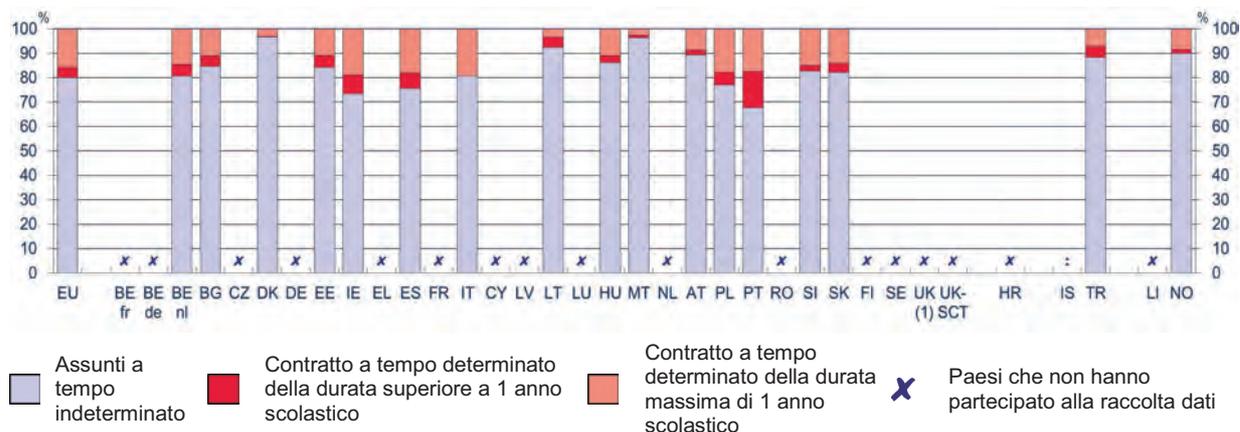
Infine, in un altro gruppo di paesi, i contratti a tempo determinato di breve durata sono offerti agli insegnanti che non sono pienamente qualificati per il loro posto di lavoro. In Estonia, ad esempio, viene spesso stipulato un contratto a tempo determinato della durata di un anno agli insegnanti non qualificati; in questo modo, una persona che non ha un diploma di istruzione terziaria può essere assunta come insegnante. Analogamente, in Svezia, coloro che sono privi della necessaria qualifica di insegnante possono essere assunti con un contratto a tempo determinato della durata massima di un anno. In Turchia, in caso di carenza di insegnanti, coloro che non sono in possesso di una qualifica di insegnante ma che hanno conseguito un diploma di istruzione superiore possono insegnare nelle scuole pre-primarie e primarie fino a un massimo di 30 ore settimanali, e nelle scuole secondarie fino a un massimo di 24 ore settimanali.

LA MAGGIORANZA DEGLI INSEGNANTI HA UN CONTRATTO A TEMPO INDETERMINATO

L'indagine internazionale OCSE sull'insegnamento e sull'apprendimento (TALIS) del 2008 può chiarire l'effettiva situazione degli insegnanti in 17 sistemi educativi europei. In media, nei paesi europei che hanno partecipato all'indagine, l'80% degli insegnanti a livello ISCED 2 ha un contratto a tempo indeterminato. Il 16% degli insegnanti a livello ISCED 2 in Europa ha un contratto a tempo determinato della durata massima di un anno scolastico, e il 4% ha un contratto a tempo determinato di durata superiore a un anno scolastico.

Il numero massimo di insegnanti con contratto a tempo indeterminato si riscontra in Danimarca e a Malta, dove oltre il 95% degli insegnanti beneficia di questo tipo di impiego, mentre il numero più basso si riscontra in Portogallo, dove soltanto il 68% degli insegnanti è impiegato a tempo indeterminato. In questo paese, circa il 15% degli insegnanti ha contratti a tempo determinato della durata superiore a un anno scolastico, e il 17% ha contratti di breve durata. In media, i contratti di breve durata sono particolarmente comuni in Irlanda e in Italia, dove quasi il 20% degli insegnanti a livello ISCED 2 è impiegato per un anno scolastico al massimo.

● **Figura B8: Status professionale degli insegnanti a livello ISCED 2, 2008**



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

	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
Assunti a tempo indeterminato	79,9	80,7	84,6	96,6	84,2	73,4	75,6	80,6	92,4	86,1	96,3	89,3	77,1	67,6	82,8	82,1	:	88,3	89,9
Tempo determinato >1 anno scolastico	4,4	4,8	4,4	0,3	5,0	7,8	6,5		4,2	2,9	1,2	2,0	5,1	15,0	2,2	3,8	:	4,7	1,8
Tempo determinato <= 1 anno scolastico	15,7	14,6	11,0	3,1	10,8	18,8	17,9	19,4	3,4	11,0	2,5	8,7	17,8	17,4	15,0	14,1	:	7,1	8,3

Fonte: OCSE, banca dati TALIS 2008.

Note specifiche per paese

UE: la media europea si basa sulle informazioni fornite dai paesi partecipanti.

Islanda: sebbene il paese abbia partecipato a TALIS 2008, i dati non sono stati inclusi nella banca dati su richiesta del paese.

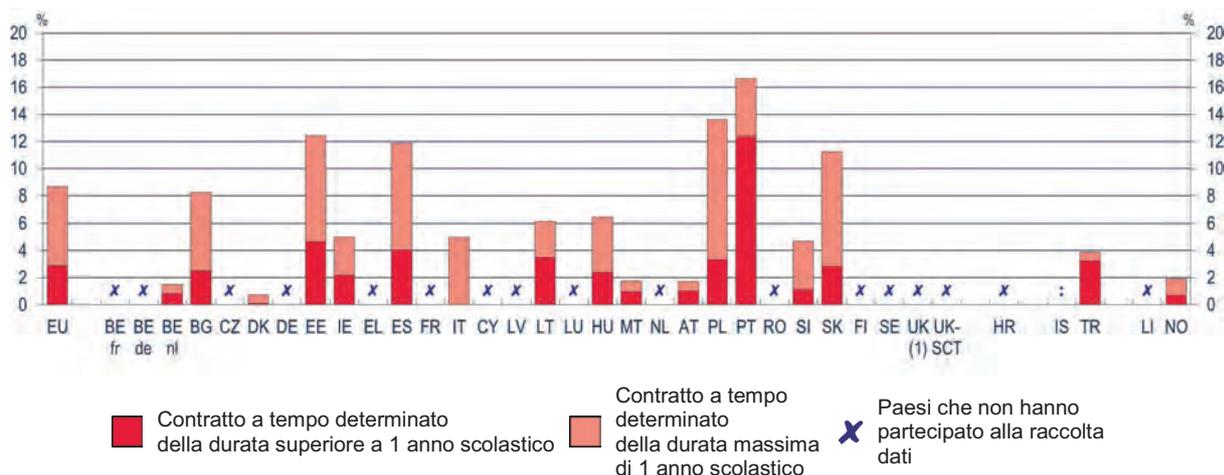
ALCUNI INSEGNANTI CON DIECI ANNI DI SERVIZIO NON HANNO UN CONTRATTO A TEMPO INDETERMINATO

I dati di TALIS 2008 mostrano che, nei paesi europei che hanno partecipato all'indagine, alcuni insegnanti a livello ISCED 2 con notevole esperienza lavorativa non hanno un contratto a tempo indeterminato. In media, nei paesi europei che hanno partecipato, il 9% degli insegnanti con dieci anni di servizio ha un contratto a tempo determinato, mentre il 6% ha contratti della durata massima di un anno scolastico.

Si riscontrano, tuttavia, delle deviazioni da questa tendenza generale. Il Portogallo spicca per il numero relativamente alto di insegnanti con più di dieci anni di servizio assunti con contratto a tempo determinato (16,7%); il 4,3% di questi contratti è di durata inferiore a un anno. In Polonia e Slovacchia, un numero notevolmente più elevato di insegnanti rispetto alla media europea (rispettivamente il 10% e l'8%) ha un contratto a tempo determinato della durata massima di un anno. Analogamente, in Estonia e Spagna, oltre il 10% degli insegnanti ha contratti di breve durata.

Lo status professionale, tuttavia, non è solitamente legato all'esperienza di lavoro in generale, bensì alla durata dell'esperienza nello stesso posto di lavoro. I dati di TALIS 2008 mostrano che, nella maggior parte dei paesi europei che hanno partecipato all'indagine, quasi tutti gli insegnanti (98%) che hanno lavorato presso la stessa scuola per oltre dieci anni hanno un contratto a tempo indeterminato. Ciononostante, l'11% degli insegnanti in Estonia e il 9% degli insegnanti in Polonia che hanno lavorato presso la stessa scuola per più di dieci anni hanno contratti a tempo determinato (non indicati nella figura).

● **Figura B9: Percentuale di insegnanti a livello ISCED 2 con più di dieci anni di servizio che hanno un contratto a tempo determinato, 2008**



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

	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
A tempo determinato >1 anno scolastico	2,9	0,8	2,5	0,1	4,7	2,2	4,1	0	3,5	2,4	1,0	1,0	3,3	12,4	1,1	2,8	:	3,2	0,7
A tempo determinato <= 1 anno scolastico	5,8	0,7	5,7	0,7	7,8	2,8	7,8	5,0	2,6	4,1	0,8	0,7	10,3	4,3	3,6	8,4	:	0,7	1,2

Fonte: OCSE, banca dati TALIS 2008.

Note specifiche per paese

UE: la media europea si basa sulle informazioni fornite dai paesi partecipanti.

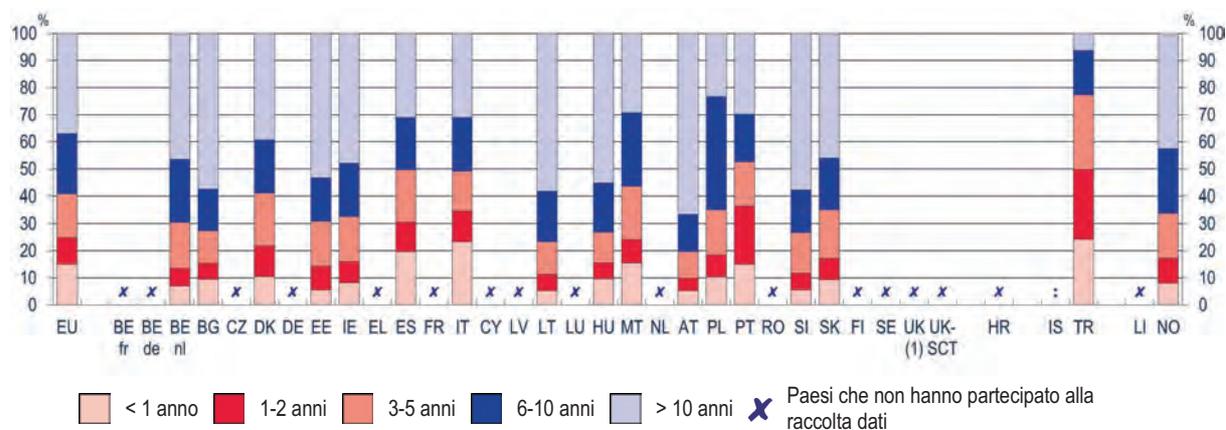
Islanda: sebbene il paese abbia partecipato a TALIS 2008, i dati non sono stati inclusi nella banca dati su richiesta del paese.

PIÙ DI UN TERZO DEGLI INSEGNANTI LAVORA NELLA STESSA SCUOLA DA OLTRE 10 ANNI

Secondo TALIS 2008, nei paesi europei, gli insegnanti del livello ISCED 2 generalmente restano nella stessa scuola a lungo. Nei paesi europei, in media, il 37% degli insegnanti del livello ISCED 2 lavorava nella stessa scuola da oltre 10 anni. Il 22% lavorava nella stessa scuola da sei-dieci anni e il 16% da tre-cinque anni. Circa un quarto degli insegnanti del livello ISCED 2 lavorava da meno di tre anni nella scuola cui era impiegato al momento dell'indagine, e soltanto il 15% lavorava nella stessa scuola da meno di un anno.

Emergono, tuttavia, notevoli differenze tra i sistemi educativi europei. In Bulgaria, Estonia, Lituania, Ungheria, Austria e Slovenia, gli insegnanti del livello ISCED 2 non si spostano molto da una scuola all'altra. In questi paesi, oltre la metà degli insegnanti lavorava nella stessa scuola da oltre dieci anni. Gli insegnanti in Austria sono quelli più stabili: circa due terzi degli insegnanti del livello ISCED 2 lavorava nella stessa scuola da oltre dieci anni. In Turchia, invece, metà degli insegnanti del livello ISCED 2 lavorava nella stessa scuola da due anni al massimo; soltanto il 6% degli insegnanti lavorava nella stessa scuola da oltre dieci anni. Inoltre, in Spagna e in Italia, circa un terzo degli insegnanti del livello ISCED 2 lavorava nella stessa scuola da meno di tre anni. La cosa sorprende, in quanto la percentuale di insegnanti nelle fasce d'età più alte (oltre i quarant'anni d'anni) è relativamente elevata in questi paesi (vd. figura D13).

● **Figura B10: Durata della permanenza presso la stessa scuola per gli insegnanti del livello ISCED 2, 2008**



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

	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
< 1 anno	15,1	7,0	9,5	10,5	5,5	8,1	19,7	23,4	5,2	9,7	15,5	5,3	10,3	14,9	5,6	9,3	:	24,2	8,0
1-2 anni	9,9	6,5	5,9	11,3	8,8	7,9	10,8	11,2	6,3	5,8	8,6	4,6	8,2	21,6	6,3	7,9	:	25,7	9,3
3-5 anni	15,8	17,0	12,0	19,3	16,6	16,5	19,1	14,5	11,8	11,3	19,4	9,7	16,6	16,0	14,7	17,9	:	27,5	16,5
6-10 anni	22,2	23,1	15,1	19,6	15,8	19,6	19,4	19,9	18,6	18,0	27,3	13,9	41,6	17,6	15,7	19,0	:	16,4	23,7
> 10 anni	37,0	46,5	57,5	39,3	53,3	47,8	31,0	31,0	58,2	55,2	29,3	66,6	23,3	29,8	57,8	46,0	:	6,3	42,5

Fonte: OCSE, banca dati TALIS 2008.

Nota esplicativa

Le categorie originarie 11-15 anni; 16-20 anni e oltre i 20 anni sono aggregate nella categoria oltre i 10 anni.

Note specifiche per paese

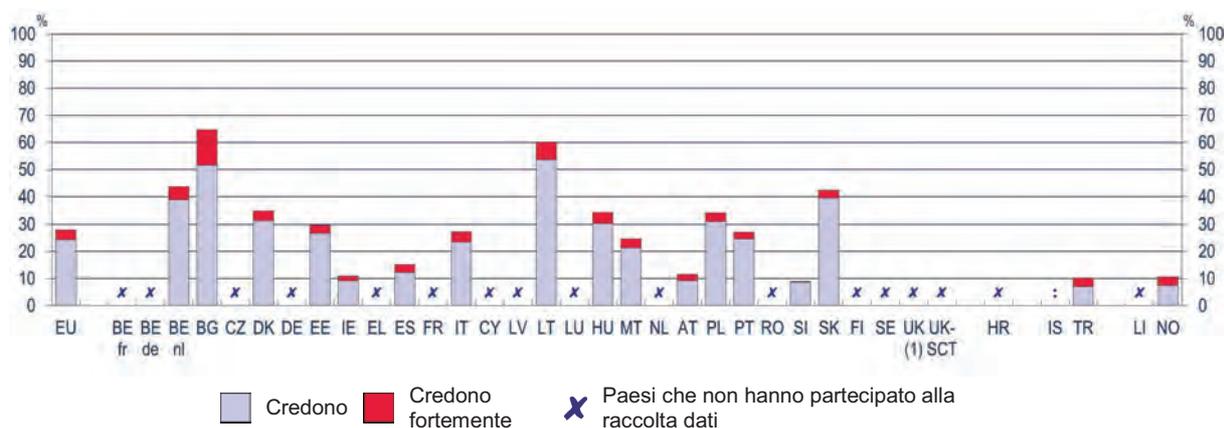
UE: la media europea si basa sulle informazioni fornite dai paesi partecipanti.

Islanda: sebbene il paese abbia partecipato a TALIS 2008, i dati non sono stati inclusi nella banca dati su richiesta del paese.

SOLO UN QUARTO DEGLI INSEGNANTI RITIENE CHE PRESTAZIONI SCARSE POSSANO ESSERE CAUSA DI LICENZIAMENTO

Poco più di un quarto degli insegnanti del livello ISCED 2 nei paesi europei ritiene che, nelle loro scuole, gli insegnanti sarebbero licenziati a causa di scarse prestazioni prolungate. Ciononostante si riscontrano notevoli differenze tra i sistemi educativi. In Irlanda, Austria, Slovenia, Norvegia e Turchia, pochissimi insegnanti (meno del 15%) ritengono che scarse prestazioni prolungate possano portare al licenziamento. In Bulgaria e Lituania, invece, circa due terzi degli insegnanti del livello ISCED 2 ritengono che i risultati sul lavoro possono avere delle conseguenze. In Belgio (Comunità fiamminga) e Slovacchia, oltre il 30% degli insegnanti a livello ISCED 2 ammette che, nelle loro scuole, gli insegnanti sarebbero licenziati in caso di scarse prestazioni prolungate. Nella maggior parte di questi paesi, gli insegnanti sono assunti con status contrattuale dalla scuola o dalle autorità locali (vd. figure B4 e B5).

● **Figura B11: Percentuale di insegnanti del livello ISCED 2 che credono o credono fortemente che nella loro scuola gli insegnanti sarebbero licenziati a causa di scarse prestazioni prolungate, 2008**



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

	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
Credono	24,4	39,0	51,6	31,3	26,7	9,3	12,3	23,5	53,6	30,3	21,2	9,2	31,0	24,7	8,6	39,5	:	7,0	7,5
Credono fortemente	3,7	4,7	13,1	3,7	3,0	1,7	2,9	3,8	6,6	4,0	3,4	2,3	3,2	2,5	0,2	2,9	:	3,3	3,2

Fonte: OCSE, banca dati TALIS 2008.

Note specifiche per paese

UE: la media europea si basa sulle informazioni fornite dai paesi partecipanti.

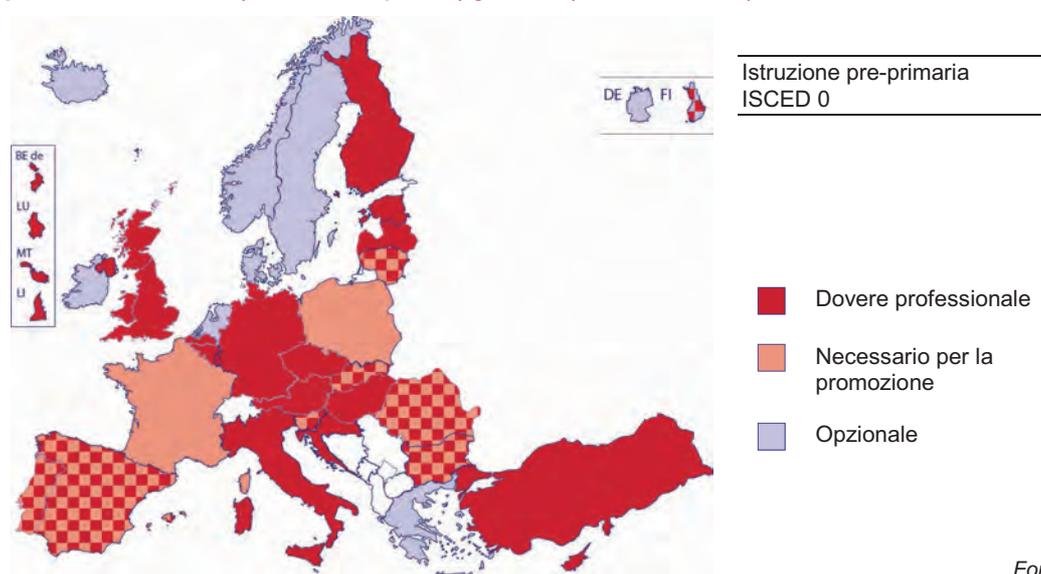
Islanda: sebbene il paese abbia partecipato a TALIS 2008, i dati non sono stati inclusi nella banca dati su richiesta del paese.

SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO E MOBILITÀ

NELLA MAGGIORANZA DEI PAESI EUROPEI, LO SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO È UN DOVERE PROFESSIONALE PER GLI INSEGNANTI

Nel corso degli anni, lo sviluppo professionale continuo ha assunto una notevole importanza. È attualmente considerato un dovere professionale in 28 sistemi educativi. In genere questo dovere è menzionato nella normativa, ma in alcuni paesi è stabilito nei contratti di lavoro degli insegnanti o negli accordi collettivi. È importante notare che lo specifico sviluppo professionale continuo legato all'introduzione di nuove riforme educative e organizzato dalle autorità competenti è generalmente un dovere professionale anche nei paesi in cui non lo è.

- **Figura C1: Status dello sviluppo professionale continuo per gli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Per **sviluppo professionale continuo** si intendono attività di formazione formale e non formale, che possono comprendere ad esempio la formazione pedagogica e basata sulla materia. In certi casi, tali attività possono portare a qualifiche aggiuntive.

Il **dovere professionale** è un compito così descritto dalla normativa/contratti/regolamenti sul lavoro o da altra normativa sulla professione di insegnante.

Note specifiche per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Malta: nelle scuole pubbliche, lo sviluppo professionale continuo non è necessario per ottenere una promozione, ma le qualifiche aggiuntive rappresentano un vantaggio in tal senso. Al *Junior College* (ISCED 3), tuttavia, lo sviluppo professionale continuo non è necessario per ottenere una promozione.

Finlandia: lo sviluppo professionale continuo è opzionale per gli insegnanti a livello ISCED 0 che lavorano nei centri di assistenza all'infanzia.

Sei paesi stabiliscono un numero minimo di ore che ciascun insegnante deve dedicare ai corsi di sviluppo professionale continuo (Lussemburgo, Ungheria, Malta, Portogallo, Romania e Finlandia). In alcuni paesi è necessario partecipare a una quantità minima di attività di sviluppo professionale continuo per mantenere lo status professionale di insegnante (vd. figura C4). In altri (Paesi Bassi, Slovenia e Regno Unito (Scozia)), un numero minimo di ore di attività di sviluppo professionale continuo è considerato un diritto dell'insegnante.

Diversi paesi in cui lo sviluppo professionale continuo è considerato un dovere professionale incoraggiano ulteriormente la partecipazione degli insegnanti rendendolo necessario per ottenere una promozione; è dunque necessario allegare documenti che attestino la partecipazione ad questo tipo di attività al momento della presentazione della domanda per un posto di livello professionale più

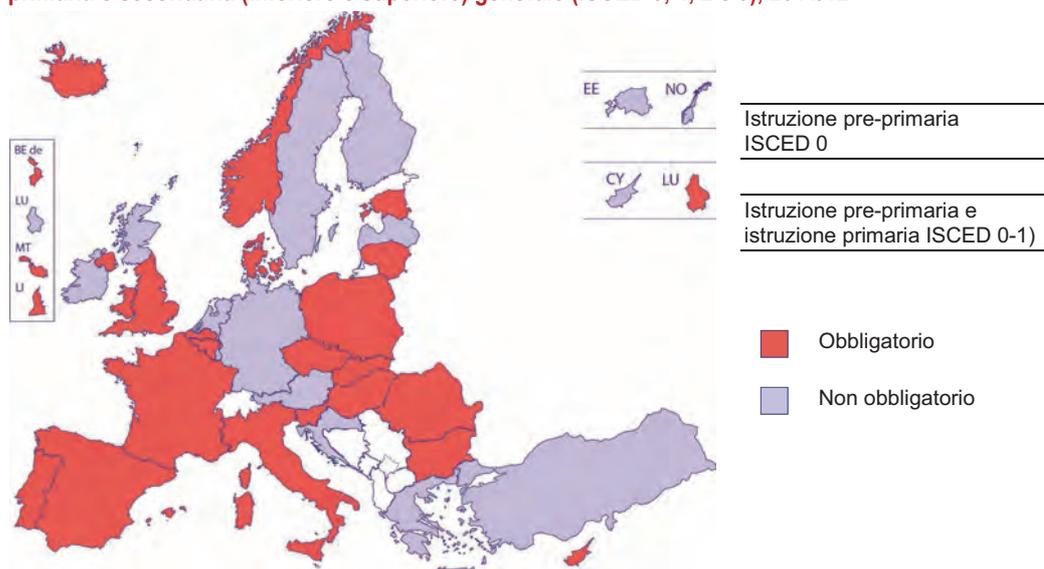
elevato. In Bulgaria, Spagna, Lituania, Portogallo, Romania, Slovenia e Slovacchia, lo sviluppo professionale continuo è un dovere e un prerequisito per l'avanzamento di carriera e gli aumenti di stipendio.

In Danimarca, Irlanda, Grecia, Francia, Paesi Bassi, Polonia, Svezia, Islanda e Norvegia, la partecipazione degli insegnanti allo sviluppo professionale continuo non è stabilita in termini di dovere professionale. Ciononostante, in Francia e in Polonia, tali attività sono legate in modo evidente all'avanzamento di carriera. In tutti gli altri sistemi educativi, anche se lo sviluppo professionale continuo non è esplicitamente richiesto per ottenere una promozione, rappresenta un vantaggio importante. In molti paesi la partecipazione ad attività di questo tipo è vista positivamente nella valutazione degli insegnanti (vd. figura D17).

LE SCUOLE SONO GENERALMENTE OBBLIGATE AD AVERE PIANI DI SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO

Nella maggioranza dei sistemi educativi europei, le scuole sono obbligate ad avere un piano di sviluppo professionale continuo. Lo sviluppo di tale piano è solitamente responsabilità del capo di istituto, dell'équipe di governo della scuola o di un insegnante che ha il compito di coordinare queste attività nella scuola. In alcuni sistemi educativi, l'adozione di un piano di sviluppo professionale continuo è responsabilità collettiva dell'intero personale docente. In Italia, ad esempio, il piano di sviluppo professionale continuo deve essere approvato dall'intera assemblea dei docenti. Naturalmente questi piani devono tenere in considerazione le esigenze di sviluppo degli insegnanti nel contesto delle linee guida o della normativa delle autorità superiori.

- **Figura C2: Status del piano di sviluppo professionale continuo per gli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Spagna: varia tra le Comunità autonome.

In alcuni paesi, esistono requisiti diversi per la pianificazione dello sviluppo professionale continuo ai diversi livelli educativi. In Estonia e Norvegia, le scuole non devono sviluppare un piano di attività di questo tipo per gli insegnanti del livello ISCED 0, mentre a Cipro non sono richiesti piani di sviluppo professionale continuo per i livelli ISCED 0 e ISCED 1. In Lussemburgo, invece, questi piani sono obbligatori per gli insegnanti dei livelli ISCED 0 e ISCED 1, ma sono opzionali ai livelli ISCED 2 e ISCED 3.

In Spagna, le autorità educative sono responsabili della politica relativa alla pianificazione dello sviluppo professionale continuo nei rispettivi territori. Alcune di esse richiedono esplicitamente alle

scuole di produrre piani annuali di questo tipo di attività, mentre alcune forniscono soltanto delle raccomandazioni.

In Europa, generalmente il piano di sviluppo professionale continuo fa parte del piano di lavoro o del piano di sviluppo annuale della scuola, sebbene alcuni sistemi educativi richiedano piani di sviluppo professionale continuo separati. Quando le scuole sviluppano piani separati, solitamente coprono un periodo più lungo. Ad esempio, in Ungheria le scuole hanno piani quinquennali, mentre in Portogallo il capo di istituto approva un piano biennale.

I PIANI DI SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO PER I SINGOLI INSEGNANTI SONO GENERALMENTE SVILUPPATI A LIVELLO DI ISTITUTO O DALLE AUTORITÀ SUPERIORI

I piani di sviluppo professionale continuo sono sviluppati a livello di istituto nella maggioranza dei sistemi educativi europei, e spesso sono obbligatori (vd. figura C2). In molti paesi o regioni, tuttavia, le autorità superiori stabiliscono temi o aree prioritarie. Inoltre in molti paesi stabiliscono anche quale formazione aggiuntiva gli insegnanti devono seguire per potersi candidare per un nuovo posto di lavoro, ad esempio se vogliono insegnare una nuova materia oppure insegnare a classi di un livello educativo più alto. In Grecia e Croazia, la pianificazione dello sviluppo professionale continuo è svolta solamente dalle autorità educative superiori.

Una decina di sistemi educativi obbliga gli insegnanti ad avere il proprio piano individuale di sviluppo professionale continuo. In genere questi piani individuali sono sviluppati durante la procedura di valutazione degli insegnanti, ma in alcuni paesi si tratta di un processo separato. Nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (Scozia), i singoli insegnanti sono responsabili dello sviluppo del proprio piano. Ciononostante, in Scozia, gli insegnanti devono concordarlo con il proprio superiore e mantenerlo.

Anche quando i piani individuali di sviluppo professionale continuo non sono obbligatori, gli insegnanti li sviluppano spesso per gestire il proprio e sostenere le richieste di finanziamento.

Soltanto in due paesi (Norvegia e Turchia) il livello locale è esplicitamente coinvolto nella definizione dei piani di sviluppo professionale continuo degli insegnanti. In Portogallo si tratta del livello regionale.

Figura C3: Livelli decisionali che definiscono le esigenze di sviluppo/piani di formazione per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Laddove sono presenti differenze tra i livelli ISCED, la figura indica la situazione ai livelli più alti. L'offerta di corsi gratuiti di sviluppo professionale continuo da parte dell'organismo decisionale superiore non è considerata come esplicita pianificazione delle esigenze di sviluppo. Per livello dei singoli insegnanti si intendono piani individuali obbligatori di sviluppo professionale continuo per insegnanti.

L'analisi delle esigenze di sviluppo è lo studio delle necessità di apprendimento e sviluppo. Generalmente stabilisce le competenze chiave o il livello di abilità necessarie, valuta l'attuale livello di competenze e quindi individua le aree da sviluppare. Un piano di formazione definisce strategie, compiti e metodi da utilizzare per soddisfare le esigenze di sviluppo.

Note specifiche per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Norvegia: può variare a livello locale e tra le diverse municipalità.



Anche se la pianificazione dello sviluppo professionale continuo è svolta principalmente dagli organi di governo della scuola, in genere è implementata in collaborazione con altre parti (ad esempio enti di formazione) e tutti i livelli decisionali interessati. Spesso anche gli ispettori fanno raccomandazioni agli organi di governo della scuola sulle aree che il personale docente deve affrontare per migliorare le proprie conoscenze e abilità. Spesso i piani individuali e/o scolastici sviluppati secondo priorità fissate dalle autorità superiori stabiliscono un nesso tra le esigenze della scuola e quelle dei singoli insegnanti.

Soltanto Germania, Irlanda, Lettonia, Austria, Finlandia e Svezia non richiedono esplicitamente un piano di formazione a qualsiasi livello. Ciononostante, anche quando un piano formale non è richiesto, potrebbero esserci raccomandazioni a pianificare lo sviluppo professionale continuo a livello informale. In Lettonia, ad esempio, la legislazione stabilisce che gli insegnanti devono pianificare lo sviluppo delle loro qualifiche in collaborazione con il capo di istituto.

LA POSSIBILITÀ DI OTTENERE UNA PROMOZIONE È IL PRINCIPALE INCENTIVO PER GLI INSEGNANTI A PARTECIPARE AD ATTIVITÀ DI SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO

La maggior parte dei sistemi educativi europei considera la partecipazione ad attività di sviluppo professionale continuo un dovere o obbligo professionale degli insegnanti (vd. figura C1). Ciononostante spesso esistono incentivi particolari che incoraggiano gli insegnanti a migliorare le loro competenze o conoscenze.

L'incentivo più comune per la partecipazione ad attività di sviluppo professionale continuo è la sua importanza per le prospettive di promozione. In 18 sistemi educativi europei, la partecipazione ad attività di questo tipo è chiaramente legata alla possibilità di ottenere una promozione o a un sistema di avanzamento a un livello professionale più elevato. Inoltre, in nove sistemi educativi, gli insegnanti non possono essere presi in considerazione per una promozione se non hanno svolto specifiche attività di sviluppo professionale continuo (vd. figura C1). Lo sviluppo professionale, tuttavia, è raramente l'unica condizione per l'avanzamento. Piuttosto, è solo uno dei requisiti necessari, oppure è visto come un elemento particolarmente vantaggioso. In generale, lo sviluppo professionale continuo è un importante aspetto di cui tenere conto nella valutazione delle prestazioni degli insegnanti (vd. figura D17).

Alcuni paesi specificano persino quali tipi o quante ore di sviluppo professionale continuo sono richiesti per la promozione. Ad esempio in Portogallo, per ottenere una promozione, gli insegnanti devono completare con successo un minimo di 50 ore di attività di sviluppo professionale continuo. La Slovenia ha un sistema di punti legati ai gradi professionali per tutti i programmi di sviluppo professionale continuo accreditati.

Sette sistemi educativi offrono incentivi economici agli insegnanti che partecipano a determinate attività di sviluppo professionale continuo (vd. figura D10). Ciò significa che gli aumenti stipendiali e/o ulteriori indennità sono corrisposti all'interno dello stesso grado professionale (senza la promozione a un grado professionale diverso). In Spagna, ogni cinque o sei anni sono corrisposte ulteriori indennità agli insegnanti dipendenti pubblici che partecipano a un numero minimo di ore di attività di sviluppo professionale continuo offerte da centri autorizzati. Gli insegnanti possono ottenere fino a un massimo di cinque ulteriori supplementi stipendiali nel corso della loro carriera professionale. In Slovenia, gli insegnanti della scuola secondaria che insegnano tre materie dopo aver completato un programma di studio supplementare ricevono un'ulteriore indennità.

Sette sistemi educativi considerano determinati tipi di sviluppo professionale continuo, oppure un numero minimo di ore di attività di sviluppo professionale continuo, necessari per mantenere un determinato grado professionale. L'Ungheria, ad esempio, obbliga tutti gli insegnanti a seguire 120 ore di queste attività ogni sette anni per mantenere lo status di docente. La Romania obbliga ogni insegnante ad accumulare almeno 90 crediti professionali ogni cinque anni. Talvolta determinati corsi di sviluppo professionale continuo diventano necessari per alcuni gruppi di insegnanti dopo l'introduzione di una nuova normativa. In Svezia, ad esempio, dopo che la Legge sull'istruzione (2010) ha stabilito nuovi requisiti di qualifica, gli insegnanti che non soddisfacevano i nuovi requisiti dovevano seguire determinati corsi di sviluppo professionale continuo per continuare a esercitare la professione di insegnante.

Sei paesi concedono agli insegnanti riposo compensativo oppure permessi retribuiti per seguire attività di sviluppo professionale continuo. In Irlanda, ad esempio, per la partecipazione ad alcuni corsi durante

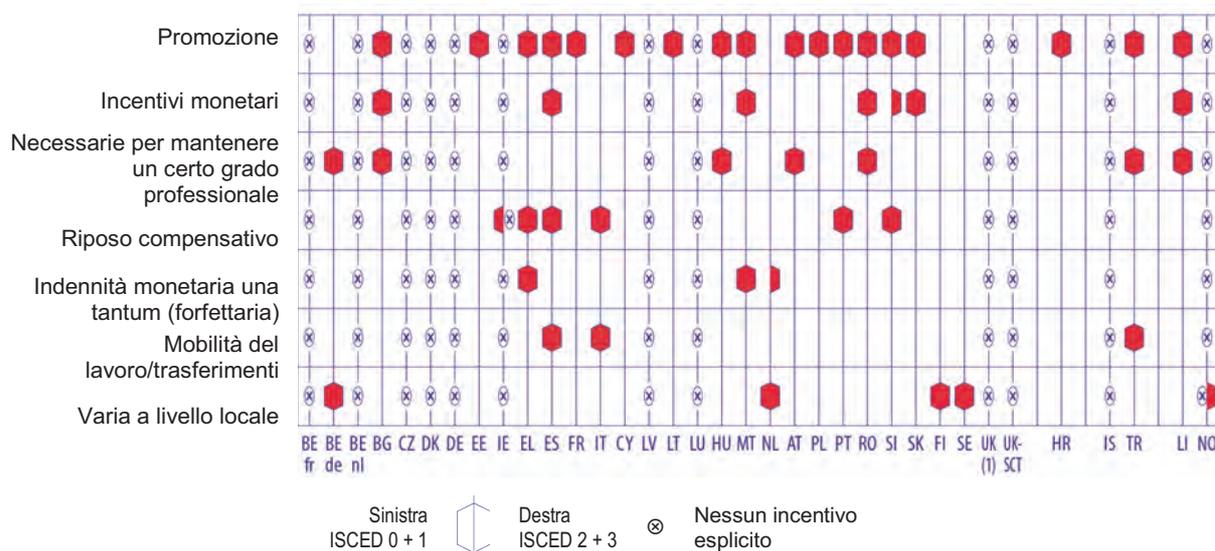
le ferie estive, gli insegnanti del livello ISCED 1 possono ricevere un numero limitato di giorni di vacanza personale. In Grecia, gli insegnanti possono fare richiesta di congedo di studio retribuito per completare un diploma di istruzione superiore di secondo livello oppure un PhD. In Spagna, per lo sviluppo professionale continuo legato all'innovazione nell'istruzione e ad attività di ricerca, gli insegnanti possono usufruire di permessi retribuiti. L'Italia permette agli insegnanti di seguire 150 ore di formazione per il conseguimento di certificati, e offre loro cinque giorni di esonero dallo svolgimento del servizio per altri tipi di sviluppo professionale continuo. In Portogallo i permessi per motivi di studio sono di un massimo di cinque giorni lavorativi consecutivi oppure otto giorni lavorativi non consecutivi per anno scolastico.

Alcuni paesi corrispondono agli insegnanti indennità forfettarie. La Grecia offre un'indennità monetaria una tantum per gli insegnanti che seguono determinate attività di sviluppo professionale continuo. Malta offre indennità monetarie per la partecipazione alle tre sessioni annue di sviluppo professionale continuo che si svolgono dopo l'orario scolastico e per le qualifiche accademiche conseguite. Nei Paesi Bassi, gli insegnanti del livello secondario hanno diritto a un'indennità di formazione di almeno € 500 l'anno.

In Spagna e Turchia, lo sviluppo professionale continuo è importante per le richieste di trasferimento. In Spagna, rappresenta un vantaggio quando si risponde alle "richieste di mobilità" ufficiali (concorsi per il trasferimento) e per coprire posti vacanti di insegnanti dipendenti pubblici di carriera e consulenti tecnici all'estero. In Turchia la partecipazione allo sviluppo professionale continuo è necessaria per la domanda di trasferimento in un'altra città.

È importante notare che, nonostante la varietà di incentivi disponibili a livello europeo per incoraggiare gli insegnanti a partecipare allo sviluppo professionale continuo, la maggior parte dei sistemi educativi generalmente ne offre un tipo solo. Soltanto otto sistemi educativi offrono più di due tipi diversi di incentivo. Belgio (Comunità fiamminga e francese), Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Irlanda (ISCED 1-3), Lettonia, Lussemburgo, Regno Unito, Islanda e Norvegia (per ISCED 0), invece, non offrono incentivi espliciti agli insegnanti per incoraggiarli a partecipare ad attività di sviluppo professionale continuo.

● **Figura C4: Incentivi per incoraggiare gli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3) a partecipare ad attività di sviluppo professionale continuo, 2011/12**



Fonte: Eurydice.

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

Nota esplicativa

Promozione significa avanzamento a un grado professionale più elevato. È indicata soltanto la promozione a un altro posto di insegnante; la promozione al posto di capo di istituto, formatore di insegnanti o ispettore non è considerata.

Gli incentivi monetari sono definiti come aumenti stipendiali e/o ulteriori indennità all'interno dello stesso grado professionale.

Note specifiche per paese

Repubblica ceca: le disposizioni per la promozione e per le indennità aggiuntive si applicano solo a specifiche categorie di insegnanti, ad esempio i consulenti educativi nelle scuole, ma non si ha automaticamente diritto.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Irlanda e Norvegia: il lato sinistro dell'esagono vale per ISCED 0, il lato destro per ISCED 1-3.



È PREVISTA UNA QUALCHE FORMA DI SOSTEGNO FINANZIARIO PER LO SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO

Tutti i sistemi educativi offrono una qualche forma di sostegno finanziario per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti. Questo è soggetto a determinati criteri e linee guida, ma in genere richiede soltanto che lo sviluppo professionale continuo sia concordato e approvato dalla leadership scolastica. Si individuano tre principali forme di sostegno alle attività di sviluppo professionale continuo: la copertura dei costi dell'ente che offre tali attività, l'allocazione di fondi per le scuole, o il rimborso diretto delle spese dei singoli insegnanti.

L'offerta di corsi gratuiti è il mezzo con cui la maggior parte dei paesi libera gli insegnanti dall'onere finanziario della partecipazione ad attività di sviluppo professionale continuo. Quasi tutti i sistemi educativi coprono i costi degli enti di formazione, in modo che gli insegnanti possano seguire gratuitamente alcuni corsi. Non è normale, tuttavia, che tutte le attività di sviluppo professionale continuo siano gratuite e gli insegnanti non hanno automaticamente diritto a tali corsi gratuiti. Infatti si riscontrano notevoli differenze tra i paesi nei tipi di corsi finanziati in questo modo. In genere le autorità educative coprono i costi dell'ente di formazione per le attività di sviluppo professionale continuo considerate obbligatorie per gli insegnanti, o che rientrano negli argomenti o nelle aree prioritarie stabilite dalle autorità di livello superiore. In Belgio (Comunità francese), Italia, Cipro e Portogallo, ad esempio, lo sviluppo professionale continuo obbligatorio è gratuito. In Belgio (Comunità fiamminga), questo vale per i corsi approvati all'interno di aree prioritarie.

A volte l'accesso a corsi gratuiti di sviluppo professionale continuo dipende dall'organizzazione amministrativa del paese. In Bulgaria, tutti i corsi organizzati a livello nazionale sono coperti dal budget nazionale e offerti gratuitamente, mentre le attività di sviluppo professionale continuo organizzate a livello di regione o di istituto sono finanziate dal budget apposito della scuola. In Spagna, le attività di sviluppo professionale continuo offerte dalle autorità educative sono gratuite.

In Svezia, gli enti di formazione (scuole delle municipalità oppure scuole indipendenti private/sovvenzionate) possono richiedere finanziamenti per lo sviluppo professionale continuo alle autorità educative centrali nell'ambito di specifiche aree prioritarie nazionali.

Talvolta le autorità educative possono coprire solo parte dei costi degli enti che offrono sviluppo professionale continuo. È questo il caso della Slovenia per quanto riguarda alcuni programmi prioritari obbligatori organizzati dal ministero.

La seconda forma più comune di finanziamento dello sviluppo professionale continuo è l'assegnazione di fondi alle scuole, spesso in aggiunta ai corsi offerti gratuitamente. In 24 paesi europei, le scuole ricevono finanziamenti dalle autorità pubbliche per pagare lo sviluppo professionale continuo dei propri insegnanti. In alcuni paesi, è previsto un ammontare specificamente riservato a queste attività; in altri, le scuole sono libere di decidere quale parte del loro budget dedicarvi. In Repubblica ceca, ad esempio, il budget per lo sviluppo professionale continuo fa parte della cifra forfettaria fornita alle scuole. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), il finanziamento per lo sviluppo professionale continuo viene trasferito alle scuole. Questo finanziamento non si limita però allo sviluppo professionale continuo. Le scuole stesse decidono quanto stanziare per le attività di questo tipo in base alle loro specifiche necessità e circostanze e in linea con i loro piani di sviluppo. Soltanto in sei paesi (Irlanda, Lettonia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Liechtenstein e Norvegia), tuttavia, le scuole ricevono finanziamenti specifici dalle autorità pubbliche per coprire il costo di un supplente per l'insegnante assente per motivi di formazione.

Venti sistemi educativi indicano esplicitamente che le spese di viaggio per certi tipi di attività di sviluppo professionale continuo sono coperte da finanziamenti pubblici. Generalmente ciò riguarda i corsi offerti dalle autorità superiori o le attività organizzate dalle scuole. In Belgio (Comunità fiamminga), ad esempio, la maggioranza delle scuole finanzia le spese di viaggio e i materiali didattici per le attività di questo tipo con borse di studio. In Italia, le spese di viaggio sono rimborsate per i corsi



CONDIZIONI DI LAVORO E RETRIBUZIONI

Nel Regno Unito (Inghilterra), lo Schema per lo sviluppo professionale successivo al titolo accademico di primo livello (*Postgraduate Professional Development Scheme*) e lo Schema di borse di studio per lo sviluppo professionale (*Professional Development Scholarship Scheme*) offrono sussidi per ridurre i costi sostenuti dagli insegnanti per pagare le tasse di iscrizione per lo sviluppo professionale continuo che rilascia una qualifica. In Galles, in seguito al completamento con successo del periodo di inserimento e formazione in ingresso previsto dalla legge, tutti gli insegnanti possono partecipare a un programma di Primo sviluppo professionale (*Early Professional Development – EPD*) durante il secondo e il terzo anno di insegnamento. Il finanziamento può essere utilizzato per tutti i ragionevoli costi associati alle attività del primo sviluppo professionale, come per i costi dell'insegnante supplente e le spese del corso, conferenza o workshop.

Per informazioni più recenti sui finanziamenti dello sviluppo professionale continuo, vedere EACEA/Eurydice, 2013 ⁽¹⁾.

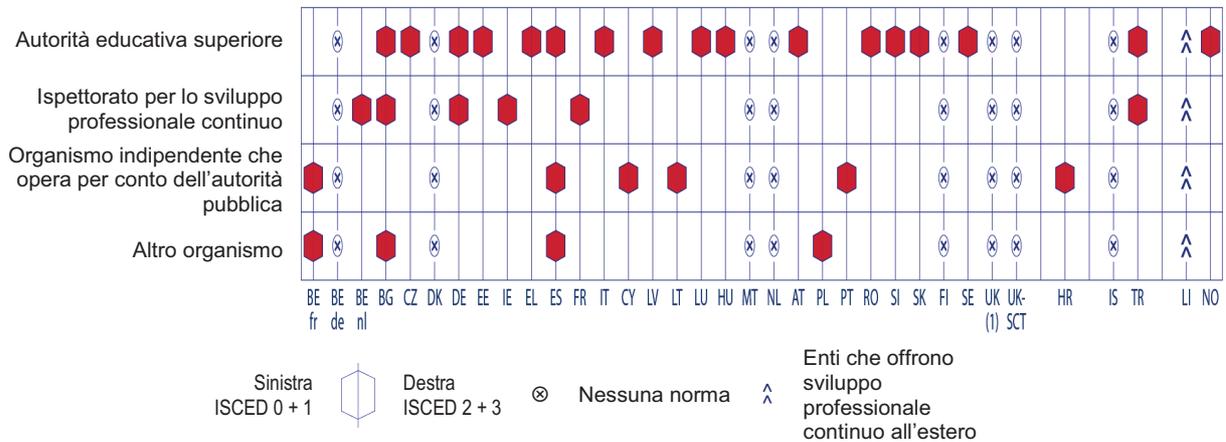
L'AUTORITÀ EDUCATIVA SUPERIORE IN GENERE ACCREDITA E MONITORA LA QUALITÀ DELLO SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO DEGLI INSEGNANTI

Data l'ampia varietà di enti di formazione, assicurare la qualità dei programmi o delle attività di sviluppo professionale continuo è un compito complesso. Lo sviluppo professionale continuo è offerto da istituti di istruzione superiore, sotto forma di corsi brevi oppure programmi che portano al conseguimento di un diploma, ed è generalmente soggetto al monitoraggio e/o all'accreditamento da parte dei relativi organismi responsabili dell'assicurazione esterna della qualità per l'istruzione terziaria (questo spesso vale anche per la formazione iniziale degli insegnanti, vd. figura A9). Altri tipi di attività di sviluppo professionale continuo sono generalmente monitorati attraverso un sistema separato di assicurazione della qualità.

Nella metà dei sistemi educativi europei, l'assicurazione della qualità dei programmi di sviluppo professionale continuo è svolta dalle autorità educative superiori, ossia spesso dal ministero responsabile dell'istruzione. In Slovacchia, ad esempio, il ministero accredita i programmi di sviluppo professionale continuo in base alle raccomandazioni del Consiglio per l'accreditamento della formazione continua degli insegnanti e del personale professionale. In alcuni paesi, tuttavia, l'autorità responsabile non è il ministero. In Spagna, ad esempio, le autorità educative delle Comunità autonome sono responsabili dello svolgimento di queste funzioni. In Ungheria, l'Autorità educativa (*Oktatási Hivatal*), che è un'agenzia governativa, svolge il processo di accreditamento di tutti i corsi di sviluppo professionale continuo, mentre i corsi sono accreditati dall'organismo di accreditamento dello sviluppo professionale continuo (*Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület*) dell'Autorità.

⁽¹⁾ EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*.

● **Figura C6: Organismi responsabili per l'accREDITAMENTO e/o monitoraggio della qualità dello sviluppo professionale continuo per gli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

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

Nota esplicativa

Non include l'accREDITAMENTO dei programmi di diploma di istruzione superiore, in quanto i sistemi di assicurazione della qualità nell'istruzione terziaria non sono considerati.

Note specifiche per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Spagna: soltanto alcune Comunità autonome hanno un organismo indipendente che opera per conto dell'autorità pubblica. Inoltre gli ispettori dell'istruzione possono svolgere funzioni legate alla supervisione dello sviluppo professionale continuo.

Italia e Lettonia: è previsto soltanto l'accREDITAMENTO.

Austria: le informazioni indicate non valgono per ISCED 0.

In sei sistemi educativi esistono specifici ispettorati per l'accREDITAMENTO dello sviluppo professionale continuo. Può trattarsi di un istituto solo oppure di una rete di ispettorati regionali. In Francia, ad esempio, si tratta di ispettori scolastici, ispettorati scolastici regionali e ispettori scolastici assegnati alle *académies*.

In sei sistemi educativi è presente un organismo indipendente per l'accREDITAMENTO dello sviluppo professionale continuo che opera per conto dell'autorità pubblica. Spesso è l'organismo principale che si occupa dell'offerta di sostegno educativo e di programmi di sviluppo professionale continuo. L'Istituto pedagogico di Cipro, ad esempio, offre corsi di sviluppo professionale continuo gratuiti e inoltre ne monitora e ne accredita la qualità. In Lituania, il Centro per lo sviluppo educativo è autorizzato dal ministero ad accREDITARE gli istituti che offrono sviluppo professionale continuo per gli insegnanti e relativi programmi. In Croazia, l'Agenzia per l'istruzione e la formazione degli insegnanti è un'istituzione pubblica responsabile dell'offerta di sostegno professionale e di consulenza nell'area dell'istruzione generale. Organizza e implementa attività di sviluppo professionale continuo, oltre a valutarne i programmi e fornire un'opinione su di essi nell'ambito della procedura di accREDITAMENTO degli istituti educativi.

In Bulgaria e Polonia, le strutture regionali o locali sono responsabili dell'accREDITAMENTO dello sviluppo professionale continuo. La Bulgaria ha una struttura più complessa: a livello superiore, lo sviluppo professionale continuo è accREDITATO dalla Direzione delle qualifiche degli insegnanti presso il Ministero dell'istruzione, della gioventù e delle scienze. Sono presenti anche 28 Ispettorati regionali dell'istruzione e anche vari centri per le qualifiche degli insegnanti a livello locale. In Polonia, la responsabilità dell'accREDITAMENTO dello sviluppo professionale continuo spetta solamente ai principali organismi educativi a livello regionale, più precisamente ai Sovrintendenti dell'istruzione (*kurator*). In Belgio (Comunità francese), ogni rete educativa è responsabile dell'accREDITAMENTO dello sviluppo

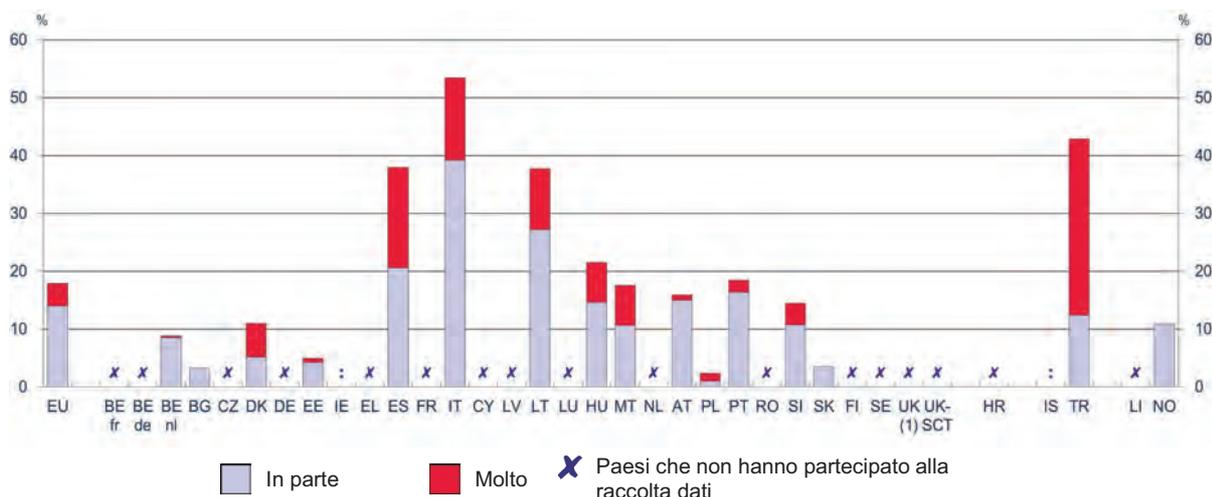
professionale continuo, ma l'“Istituto per la formazione continua” (*Institut de la Formation en cours de carrière*) è responsabile dello sviluppo professionale continuo tra le reti.

Otto sistemi educativi non hanno norme sulla valutazione o l'accREDITAMENTO degli enti che offrono sviluppo professionale continuo. Ciononostante, questo non significa che non abbiano un sistema per controllarne la qualità. Il Regno Unito (Scozia), ad esempio, ha istituito un registro di enti che offrono sviluppo professionale continuo, che obbliga le organizzazioni ad aderire a una serie di principi di base.

IN ALCUNI PAESI, LA CARENZA DI “PREPARAZIONE PEDAGOGICA” DEGLI INSEGNANTI RAPPRESENTA UN PROBLEMA

Secondo le norme, lo sviluppo professionale continuo è un dovere professionale di molti sistemi educativi europei (vd. figura C1). Ciononostante la necessità percepita di sviluppo professionale continuo varia notevolmente tra i 17 paesi europei che hanno partecipato all'Indagine internazionale dell'OCSE sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS 2008). In media, soltanto il 18% circa degli insegnanti del livello ISCED 2 che hanno partecipato all'indagine aveva capi di istituto che ritenevano che “la carenza di preparazione pedagogica degli insegnanti ostacolasse l'istruzione” “in parte” o “molto” nelle loro scuole. Il paese con la più elevata percentuale di insegnanti del livello ISCED 2 i cui capi di istituto ritenevano che l'istruzione risentisse di tale carenza era l'Italia, con oltre il 50%, mentre la cifra era più bassa in Turchia, Spagna e in Lituania (40% circa). In Bulgaria, Estonia, Polonia e Slovacchia, invece, pochissimi capi di istituto ritenevano che la carenza di preparazione pedagogica degli insegnanti ostacolasse l'istruzione.

● **Figura C7: Percentuale di insegnanti a livello ISCED 2 i cui capi di istituto ritenevano che la “carenza di preparazione pedagogica” degli insegnanti ostacolasse l'insegnamento” “in parte” e molto” nella loro scuola, 2008**



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

	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
In parte	14,0	8,5	3,3	5,1	4,3	:	20,6	39,2	27,2	14,6	10,7	15,0	1,0	16,4	10,7	3,5	:	12,4	10,9
Molto	3,9	0,3	0,0	5,9	0,7	:	17,4	14,3	10,5	7,0	6,9	1,0	1,4	2,1	3,8	0,0	:	30,5	

Fonte: OCSE, banca dati TALIS 2008.

Nota esplicitiva

Carenza di preparazione pedagogica significa che gli insegnanti non sono preparati ad affrontare le sfide che possono incontrare, ad esempio soddisfare gruppi di apprendimento sempre più eterogenei, gestire il comportamento degli studenti e utilizzare con efficacia le tecnologie della informazione e della comunicazione.

Note specifiche per paese

UE: la media europea si basa sulle informazioni fornite dai paesi partecipanti.

Irlanda: sebbene il paese abbia partecipato a TALIS 2008, il nesso strutturale tra il livello della scuola e dell'insegnante è stato rimosso su richiesta del paese.

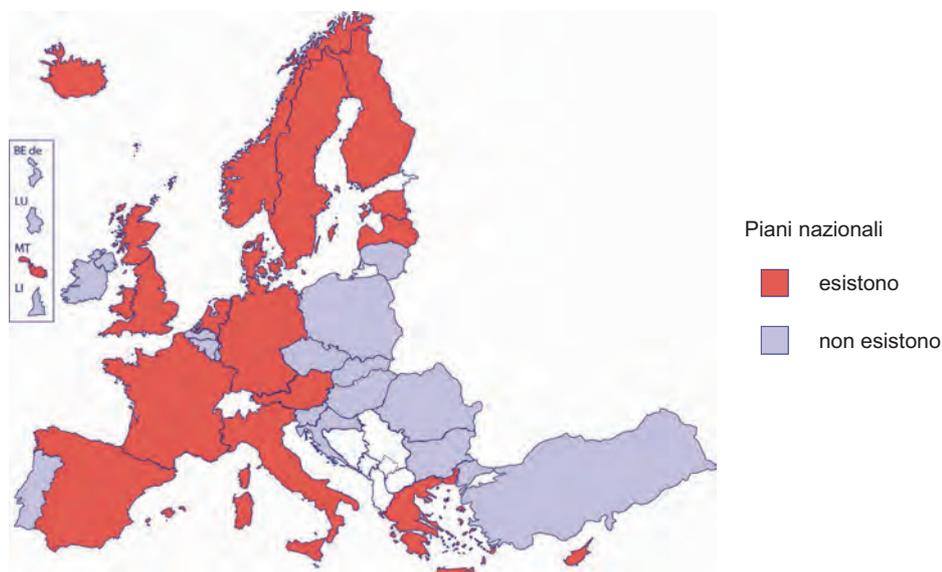
Islanda: sebbene il paese abbia partecipato a TALIS 2008, i dati non sono stati inclusi nella banca dati su richiesta del paese.

NON TUTTI I PAESI EUROPEI HANNO PIANI DI MOBILITÀ PER L'APPRENDIMENTO TRANSAZIONALE DEGLI INSEGNANTI

La maggior parte dei paesi ha introdotto misure politiche per l'attuazione del Programma di apprendimento permanente dell'Unione europea (LLP). Ciononostante, non sono diffusi in tutti i paesi europei piani nazionali di mobilità per incoraggiare gli insegnanti a partecipare ad attività di apprendimento in un altro paese europeo (apprendimento transnazionale).

In diversi paesi, le opportunità di coinvolgimento degli insegnanti nell'apprendimento transnazionale sono specificamente collegate all'apprendimento di una lingua. In Francia, la mobilità degli insegnanti è incoraggiata nell'ambito della politica di promozione e diversificazione delle lingue moderne. In Spagna, alcuni piani di mobilità degli insegnanti sono organizzati a livello centrale, mentre altri a livello di Comunità autonome. La Comunità autonoma dell'Andalusia, ad esempio, ha introdotto un programma di immersione linguistica che offre agli insegnanti corsi in paesi di lingua inglese, francese e tedesca.

- **Figura C8: Esistenza di piani di mobilità per l'apprendimento transnazionale degli insegnanti (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Austria: le informazioni indicate non valgono per ISCED 0.

Alcuni paesi europei come Spagna e Italia hanno stabilito accordi bilaterali per sostenere l'apprendimento transnazionale degli insegnanti.

In Grecia, gli insegnanti dell'istruzione primaria e secondaria hanno il diritto di prendere un congedo di studio di un anno con possibilità di estensione, se ottengono una borsa di studio dalla Fondazione nazionale delle borse di studio. Questo congedo di studio può essere utilizzato per studi successivi al titolo accademico di primo livello all'estero.



CONDIZIONI DI LAVORO E RETRIBUZIONI

Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), gli insegnanti possono partecipare a scambi in paesi del Commonwealth utilizzando il sostegno fornito dal Programma di scambio degli insegnanti del Commonwealth (*Commonwealth Teacher Exchange Programme*). In Scozia è presente il Programma scozzese per lo sviluppo professionale internazionale continuo (*Scottish Continuing International Professional Development Programme – SCIPD*), che consente ai professionisti dell'istruzione scolastica di partecipare a soggiorni di studio oltreoceano. Il Programma Fulbright per lo scambio degli insegnanti (*Fulbright Teacher Exchange Programme*) offre agli insegnanti britannici l'opportunità di scambiarsi di sede con un insegnante americano per il trimestre autunnale o per l'intero anno scolastico. Il programma è gestito dal British Council in collaborazione con il Dipartimento di Stato degli Stati Uniti d'America.

Otto paesi (Danimarca, Estonia, Finlandia, Islanda, Lettonia, Lituania, Norvegia e Svezia) della regione educativa nordica-baltica partecipano al Programma Nordplus. Questo programma è uno strumento importante a sostegno di varie attività di cooperazione educativa tra questi paesi. Ha diversi sottoprogrammi rivolti a diversi gruppi target e a diversi settori dell'istruzione. La mobilità transnazionale degli insegnanti e di altro personale educativo a livello pre-primario, primario e secondario inferiore rientra nel Programma Nordplus junior, mentre il Programma Nordplus per l'istruzione superiore include sostegno alla mobilità internazionale per gli insegnanti e altro personale educativo dell'istruzione secondaria superiore.



CONDIZIONI DI LAVORO E RETRIBUZIONI

NELLA MAGGIORANZA DEI PAESI EUROPEI, CI SONO TRA I 10 E I 15 ALUNNI PER INSEGNANTE

Il rapporto alunni/insegnante è il numero totale di alunni diviso per il numero totale di insegnanti e non va confuso con le dimensioni della classe, che si riferisce al numero di alunni che seguono l'istruzione all'interno di una classe. Questo rapporto, tuttavia, è un'indicazione delle dimensioni del corpo docente in un dato paese.

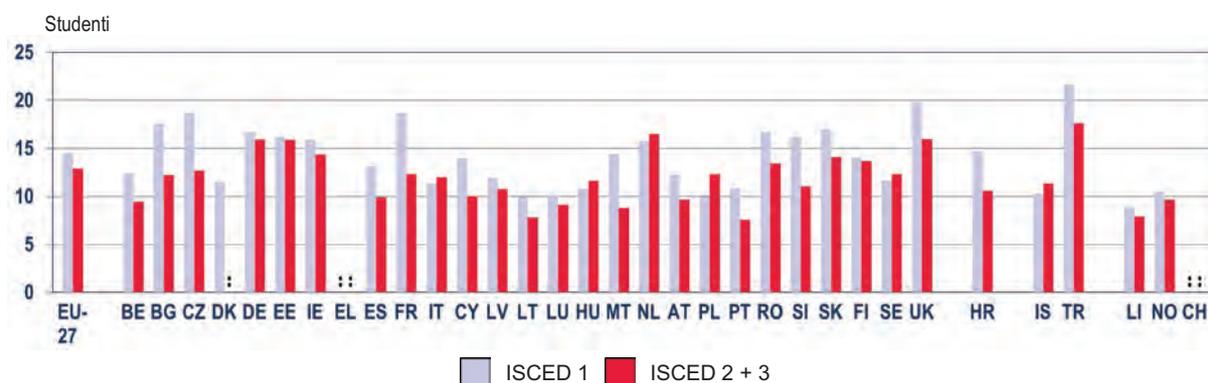
Nell'istruzione primaria e secondaria, la maggioranza dei paesi ha un rapporto alunni/insegnante che varia tra 10 e 15. Nell'UE-27, il rapporto medio alunni/insegnante nelle scuole primarie è di 14,5, mentre la cifra si aggira intorno a 13 nelle scuole secondarie.

Nell'istruzione primaria, soltanto Lituania e Liechtenstein registrano rapporti inferiori a 10 alunni per insegnante. La Turchia, invece, con il suo rapporto 22:1, è l'unico paese con valore superiore a 20.

A livello secondario, nessun paese indica rapporti superiori a 20. I rapporti più alti si riscontrano nei Paesi Bassi (16,5), nel Regno Unito (16) e in Turchia (17,6).

Tre paesi (Lituania, Portogallo e Liechtenstein) registrano rapporti inferiori a otto alunni per insegnante a livello secondario.

● **Figura D1: Rapporto alunni/personale docente nell'istruzione primaria e secondaria (ISCED 1, 2 e 3), settori pubblico e privato insieme, 2010**



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	14,5	12,4	17,6	18,7	11,5	16,7	16,2	15,9	:	13,2	18,7	11,3	14,0	11,9	9,9	10,1	10,8
ISCED 2 + 3	12,9	9,4	12,2	12,7	:	15,9	15,9	14,4	:	9,9	12,3	12,0	10,0	10,8	7,8	9,1	11,6
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	CH
ISCED 1	14,4	15,7	12,2	10,0	10,9	16,7	16,2	17,1	14,0	11,7	19,8	14,7	10,3	21,7	8,8	10,5	:
ISCED 2 + 3	8,8	16,5	9,6	12,3	7,5	13,4	11,0	14,1	13,7	12,3	16,0	10,6	11,3	17,6	7,9	9,7	:

Fonte: Eurostat.

Nota esplicitiva

Il rapporto alunni/insegnante è ottenuto dividendo il numero di alunni equivalenti a tempo pieno di un livello di istruzione per il numero di insegnanti equivalenti a tempo pieno dello stesso livello. Sono compresi anche gli insegnanti di sostegno, gli insegnanti specialisti e altri insegnanti che lavorano con gli alunni in una classe, con piccoli gruppi o individualmente. Il personale destinato a compiti diversi dall'insegnamento (ispettori, capi di istituto che non fanno lezione, insegnanti distaccati, ecc.) e gli insegnanti in formazione che svolgono tirocini nelle scuole sono esclusi.

Note specifiche per paese

Belgio: ISCED 2 e 3 include ISCED 4. In ISCED 2-3 non sono inclusi i corsi per l'avanzamento sociale.

Danimarca e Islanda: ISCED 2 è incluso in ISCED 1.

Italia, Paesi Bassi, Liechtenstein e Norvegia: soltanto istituti pubblici.

Paesi Bassi: ISCED 1 include ISCED 0. ISCED 2 e 3 includono ISCED 4.

Islanda: ISCED 2 e 3 includono parte di ISCED 4.

POCHI PAESI OFFRONO UN SOSTEGNO SUPPLEMENTARE SPECIALISTICO ALL'INSEGNAMENTO IN CLASSE PER GLI STUDENTI CON DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO

I professionisti specializzati che offrono interventi intensivi individuali o in piccoli gruppi possono fornire un sostegno altamente efficace agli insegnanti che hanno a che fare con studenti con difficoltà di apprendimento generiche.

Il quadro generale mostra che la maggior parte dei paesi assicura l'accesso a psicologi dell'educazione. La maggioranza dei paesi può anche reclutare logopedisti e personale in grado di far fronte a bisogni educativi speciali (BES). Ciononostante gli insegnanti specializzati in lettura o matematica sono utilizzati come sostegno soltanto in alcuni paesi (Comunità tedesca del Belgio, Cipro, Lussemburgo, Malta, Polonia, Regno Unito, Islanda e Liechtenstein). In una decina di paesi, tante altre professionalità sono presenti nelle scuole, perlopiù assistenti sociali e pedagogisti sociali. In generale le scuole più piccole hanno meno possibilità di assumere specialisti di supporto all'insegnamento. Il sostegno specialistico può anche provenire dagli insegnanti stessi; in Finlandia, ad esempio, molti insegnanti sono specializzati in lettura e in matematica oltre che in bisogni educativi speciali.

La possibilità per le scuole di avere a disposizione uno psicologo dell'educazione è spesso obbligatorio e regolamentato. Nella Comunità francese del Belgio, ad esempio, ogni scuola deve essere legata a un "centro psico-medico e sociale" (*centre psycho-médico social*) che offre psicologi, assistenti sociali e infermieri. In Repubblica ceca, l'orientamento e la consulenza sono regolati da un decreto che specifica una lista di servizi di orientamento offerti gratuitamente. In Estonia le scuole sono obbligate a garantire servizi specialistici a tutti gli studenti, e sono stati creati centri di consulenza scolastica nelle città più grandi di ogni contea. In Lussemburgo le scuole hanno un "servizio di psicologia e orientamento scolastico" (*service de psychologie et d'orientation scolaire*). In Polonia le scuole pubbliche devono offrire sostegno psicologico e pedagogico agli alunni. È responsabilità del capo di istituto assumere il personale appropriato. In Finlandia la normativa stabilisce che devono essere offerti servizi medici e sociali agli studenti, ma le modalità con cui fornirli sono a discrezione dell'ente di formazione. Le decisioni relative ai servizi sociali sono assunte di concerto con équipe composte da più professionisti, il che significa che sono generalmente coinvolti insegnanti, personale medico scolastico, assistente sociale e psicologo della scuola. In Norvegia gli insegnanti possono ricorrere all'aiuto professionale offerto dai servizi medici scolastici e dal servizio di psicologia dell'educazione. In Turchia e Slovacchia, ogni scuola ha un insegnante che si occupa di consulenza e orientamento.

I logopedisti sono impiegati più spesso nell'istruzione pre-primaria e primaria che nell'istruzione secondaria. Generalmente la presenza di questi specialisti non è obbligatoria e richiede finanziamenti specifici. Nella Comunità francese del Belgio, ad esempio, le scuole hanno la possibilità di impiegare tali specialisti nel quadro delle misure di discriminazione positiva. In Repubblica ceca, il ricorso a specialisti deve essere approvato dal fondatore della scuola, che eroga i finanziamenti aggiuntivi.

Molti paesi hanno disposizioni per l'impiego di personale specializzato in BES. Questi specialisti a volte possono occuparsi del sostegno agli studenti con difficoltà di apprendimento generiche. In Spagna, ad esempio, sebbene si concentrino principalmente sugli studenti con BES, collaborano anche con gli insegnanti e con altri specialisti nell'individuazione delle difficoltà di apprendimento. Offrono consulenza e partecipano alla preparazione, al monitoraggio e alla valutazione degli adattamenti curriculari necessari per questi studenti.

Alcuni paesi offrono una vasta gamma di professionisti specializzati a sostegno degli insegnanti. In Spagna, oltre a logopedisti, psicologi e personale educativo che si occupa di BES, ci sono "insegnanti dell'istruzione compensativa" (*Profesor de Educación Compensatoria*) che sviluppano attività compensative per gruppi svantaggiati e in alcune aree territoriali, oppure per studenti che accedono al sistema educativo spagnolo in età più avanzata. Gli insegnanti dei servizi sociali forniscono

IL SOSTEGNO AGLI INSEGNANTI ESISTE NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI, MA È SPESSO STABILITO A LIVELLO DI ISTITUTO

Al di là degli specifici problemi riscontrati all'inizio della carriera (per i quali sono offerte particolari misure di sostegno, vd. figura A11), gli insegnanti possono affrontare in qualsiasi momento della loro carriera situazioni che ostacolano l'efficace svolgimento della loro professione. Sono qui individuate tre aree di sostegno, precisamente per (1) questioni personali, per (2) conflitti interpersonali che coinvolgono studenti, genitori e/o colleghi, e per (3) l'attività di insegnamento in sé, e più specificamente per lo sviluppo delle competenze professionali.

La maggioranza dei paesi offre un sostegno speciale agli insegnanti per aiutarli ad aver accesso ad opportunità di sviluppo professionale continuo (vd. figure C1-C6). Anche il sostegno agli insegnanti che affrontano conflitti interpersonali e l'aiuto con le questioni personali sono diffusi, ma spesso meno regolamentati. Alcuni paesi offrono sostegno regolamentato in tutte e tre le aree (Spagna, Malta, Portogallo, Regno Unito -Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord- e Liechtenstein). L'offerta e la regolamentazione delle misure di sostegno sono generalmente le stesse a tutti i livelli educativi.

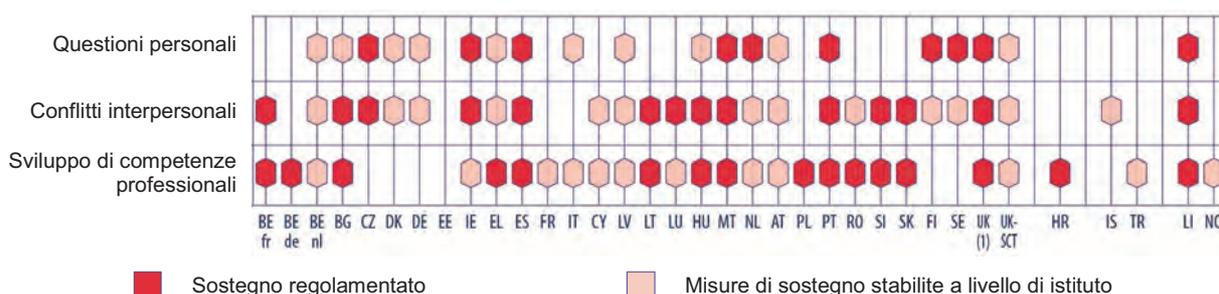
L'offerta di sostegno per lo sviluppo di competenze professionali è spesso regolamentata nell'ambito dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti. In Irlanda, ad esempio, lo stato offre una rete di centri educativi situati in tutto il paese. In Spagna, i servizi di orientamento multidisciplinari aiutano gli insegnanti alle prese con problemi di diversità degli studenti e relative difficoltà di apprendimento. In Polonia, i consulenti nella metodologia di insegnamento offrono sostegno allo sviluppo professionale degli insegnanti nelle seguenti aree: pianificazione, organizzazione e valutazione dei risultati dell'insegnamento, selezione o creazione del curriculum e dei materiali didattici, miglioramento dei metodi di insegnamento e introduzione di innovazioni. In Italia, le scuole possono decidere in modo indipendente se utilizzare un sistema di mentoring in aggiunta al piano di sviluppo professionale obbligatorio. In Ungheria sono presenti équipe di insegnanti della stessa materia, che si aiutano a vicenda per sviluppare le proprie competenze professionali. Analogamente, in Slovenia, gli insegnanti della stessa materia o dello stesso ambito fanno parte di un gruppo regionale di studio, coordinato dai consulenti dell'Istituto nazionale dell'istruzione.

Il sostegno agli insegnanti che affrontano conflitti interpersonali è regolato nella metà dei paesi che lo offrono, ed è stabilito a livello di istituto nella restante metà. Nella Comunità francese del Belgio, gli insegnanti hanno accesso a servizi di mediazione, che intervengono su richiesta degli insegnanti, dei capi di istituto, degli studenti o dei genitori. In Spagna, parecchie autorità educative hanno creato "osservatori di coesistenza" per aiutare gli insegnanti a risolvere i conflitti che sorgono nelle loro scuole. Nella pratica, la mediazione può essere svolta dall'équipe con funzioni di leadership, dal personale docente oppure dalle "commissioni di coesistenza e mediazione". In Lituania, la Legge sull'istruzione specifica che in ogni scuola deve essere istituita una "Commissione per il benessere del bambino" per affrontare conflitti e questioni correlate.

Il sostegno agli insegnanti nelle loro questioni personali spesso deriva dalla normativa generale sul lavoro, che vale anche per la professione di insegnante e si concentra su questioni di benessere, prevenzione sanitaria ed equilibrio tra lavoro e vita personale. In Repubblica ceca, oltre ad applicare la normativa sul lavoro, gli insegnanti con formazione specifica possono insegnare meno ore per avere più tempo per offrire sostegno psicologico e affrontare eventuali conflitti interpersonali che coinvolgono studenti, insegnanti e/o le loro famiglie. In Slovacchia, il carico di lavoro degli insegnanti responsabili della consulenza educativa è inferiore rispetto a quello degli altri insegnanti, il che consente loro di avere il tempo di adempiere a questi obblighi di consulenza. In Irlanda, il Dipartimento dell'istruzione e delle abilità (*Department of Education and Skills*), di concerto con i sindacati degli insegnanti e gli organi di governo delle scuole, ha introdotto una Strategia di salute sul lavoro (*Occupational Health Strategy*) che si concentra principalmente sulla prevenzione anziché sulla cura. Un fornitore esterno, "Carecall", offre agli insegnanti e ai prossimi congiunti l'accesso a consulenza riservata su questioni come salute, relazioni, stress, conflitti ecc. In Spagna, dove il sistema sanitario nazionale fornisce anche assistenza psicologica, il sostegno è offerto anche da alcuni sindacati degli

insegnanti, ad esempio attraverso l'attivazione di linee di assistenza telefonica per insegnanti. A Malta, l'ufficio del servizio di sostegno al personale offre consulenza al personale educativo, sessioni *peer-to-peer* di sostegno agli insegnanti e formazione sistematica per tutto il personale per migliorare l'equilibrio tra lavoro e vita privata. In Ungheria, è compito del capo di istituto offrire sostegno agli insegnanti nelle questioni personali. Allo stesso modo, nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), il capo di istituto è responsabile del benessere del personale; fa parte dei suoi doveri professionali.

● **Figura D3: Misure di sostegno per gli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

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

Nota esplicativa

Per **questioni personali** si intendono questioni di natura privata e/o psicologica, ad esempio circostanze della vita, burnout ecc.

Per **conflitti interpersonali** si intendono quelli che coinvolgono studenti, genitori e/o colleghi, ad esempio conflitti di natura disciplinare con gli studenti.

Note specifiche per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Paesi Bassi: il medico aziendale (*bedrijfsarts*) fornisce sostegno agli insegnanti nelle questioni personali.

Austria: a livello ISCED 0, il sostegno è fornito soltanto per le questioni personali.

NELLA MAGGIORANZA DEI PAESI, I CONTRATTI DI LAVORO DEGLI INSEGNANTI INCLUDONO ALTRI COMPITI OLTRE ALLE ORE DI INSEGNAMENTO

Nella grande maggioranza dei paesi europei, l'orario di servizio degli insegnanti è fortemente determinato dalle loro ore di insegnamento. Ciononostante, nella maggior parte dei casi, sono incluse anche attività aggiuntive. Come accade in 18 paesi, può anche essere specificato il numero di ore di disponibilità a scuola per altre attività, come ad esempio incontri o compiti di gestione. L'orario di servizio complessivo è un concetto utilizzato nella maggioranza dei paesi presi in esame, e corrisponde al numero totale di ore di servizio settimanali, come stabilito nei contratti collettivi di lavoro o altri accordi contrattuali.

Per la maggior parte dei paesi, la situazione è identica sia nell'istruzione primaria che in quella secondaria (inferiore superiore) generale. È tuttavia molto diversa nell'istruzione pre-primaria, dove spesso sono previste più ore di insegnamento (vd. figura D5a). Dall'altro lato, le ore di insegnamento non sono specificate per questo livello in Danimarca, Germania e Austria.

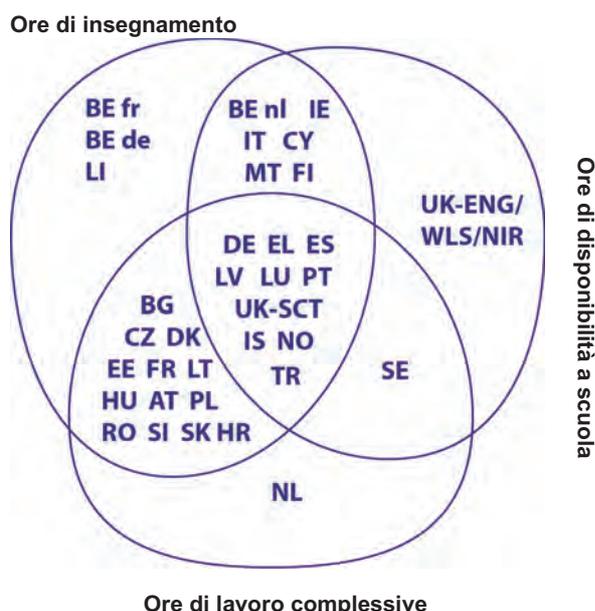
L'orario di servizio degli insegnanti è definito contrattualmente in termini di mero numero di ore di insegnamento solo in tre paesi o regioni europee (Comunità francese e tedesca del Belgio, Liechtenstein), mentre include sia le ore di insegnamento, sia le ore di disponibilità a scuola nella Comunità fiamminga del Belgio, in Irlanda, Italia, a Cipro, Malta e in Finlandia.

Infine, in tre paesi, precisamente Paesi Bassi, Svezia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), il numero di ore di insegnamento che può essere richiesto agli insegnanti non è specificato a livello centrale. Nei Paesi Bassi, la normativa specifica soltanto l'orario di servizio complessivo. In

Svezia, è specificata una quantità complessiva di ore di servizio annuali, oltre alle ore di presenza a scuola. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), le norme specificano la quantità di ore che gli insegnanti devono essere disponibili per svolgere i propri doveri a scuola o in un altro luogo stabilito dal capo di istituto.

Laddove le attività distinte sono definite specificamente in ore all'interno del carico di lavoro settimanale degli insegnanti a tempo pieno, possono variare notevolmente da un paese all'altro (vd. figura D5a).

● **Figure D4: Definizioni ufficiali dell'orario di servizio degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Nota esplicativa

Tutte le informazioni si riferiscono alla situazione in cui gli insegnanti lavorano a tempo pieno. Gli insegnanti non ancora qualificati o all'inizio della carriera non sono considerati se sono soggetti a specifici requisiti di orario.

Le **definizioni ufficiali** si riferiscono all'orario di servizio definito nei contratti di lavoro degli insegnanti, mansionari e altri documenti ufficiali. Queste definizioni sono formulate dalle autorità centrali oppure dalle autorità regionali nei paesi in cui queste ultime corrispondono al livello più alto in ambito educativo.

Per **numero di ore di insegnamento** si intendono le ore che l'insegnante passa con un gruppo di alunni. In alcuni paesi è l'unico orario di servizio specificato contrattualmente. Può essere definito su base settimanale o annua.

Per **numero di ore di disponibilità a scuola** si intende il tempo disponibile per svolgere i propri doveri a scuola o in un altro luogo specificato dal capo di istituto. In alcuni casi, ciò si riferisce a uno specifico numero di ore oltre al numero di ore di insegnamento e, in altri, a un numero totale di ore di disponibilità che include anche quelle dedicate all'insegnamento. Può essere definito su base settimanale o annua.

Fonte: Eurydice.

Le **ore complessive di servizio** sono il numero di ore di insegnamento, le ore di disponibilità a scuola e le ore di lavoro dedicate ad attività di preparazione e correzione che possono svolgersi al di fuori della scuola. Il numero di ore può essere ripartito in modo specifico per le diverse attività, oppure definito globalmente. Può essere definito su base settimanale o annua.

LE ORE DI INSEGNAMENTO SETTIMANALI RICHIESTE AGLI INSEGNANTI VARIANO NOTEVOLMENTE TRA I PAESI

Nella maggior parte dei paesi, i contratti di lavoro degli insegnanti specificano il numero di ore che devono insegnare (vd. figura D4). Le ore di insegnamento settimanali – ad esclusione delle pause pianificate e di altri momenti di contatto con gli studenti che non includono l'insegnamento – variano notevolmente tra i paesi: vanno dalle 12 fino alle 36 ore settimanali. Le variazioni all'interno dei paesi e dei livelli educativi possono essere legate a un numero minimo e massimo di ore di insegnamento, oppure a differenze relative alle materie. Inoltre, in Germania, Grecia, Spagna, Cipro, Lussemburgo, Malta, Portogallo, Romania e Slovenia, il numero di ore di insegnamento varia in base agli anni di esperienza dell'insegnante; si riducono dopo un certo numero di anni di servizio (vd. figura D5b).

In generale, il numero di ore settimanali di insegnamento è massimo a livello pre-primario, scende a una media di 20 ore durante l'istruzione obbligatoria, ed è inferiore a 20 ore nell'istruzione secondaria superiore. Soltanto in Bulgaria, Danimarca e Croazia il numero delle ore di insegnamento per gli insegnanti del secondario è superiore rispetto a quello degli insegnanti del primario. In Lettonia, Lituania, Ungheria, Polonia e Regno Unito (Scozia), gli insegnanti devono insegnare lo stesso numero di ore sia nell'istruzione primaria che in quella secondaria.

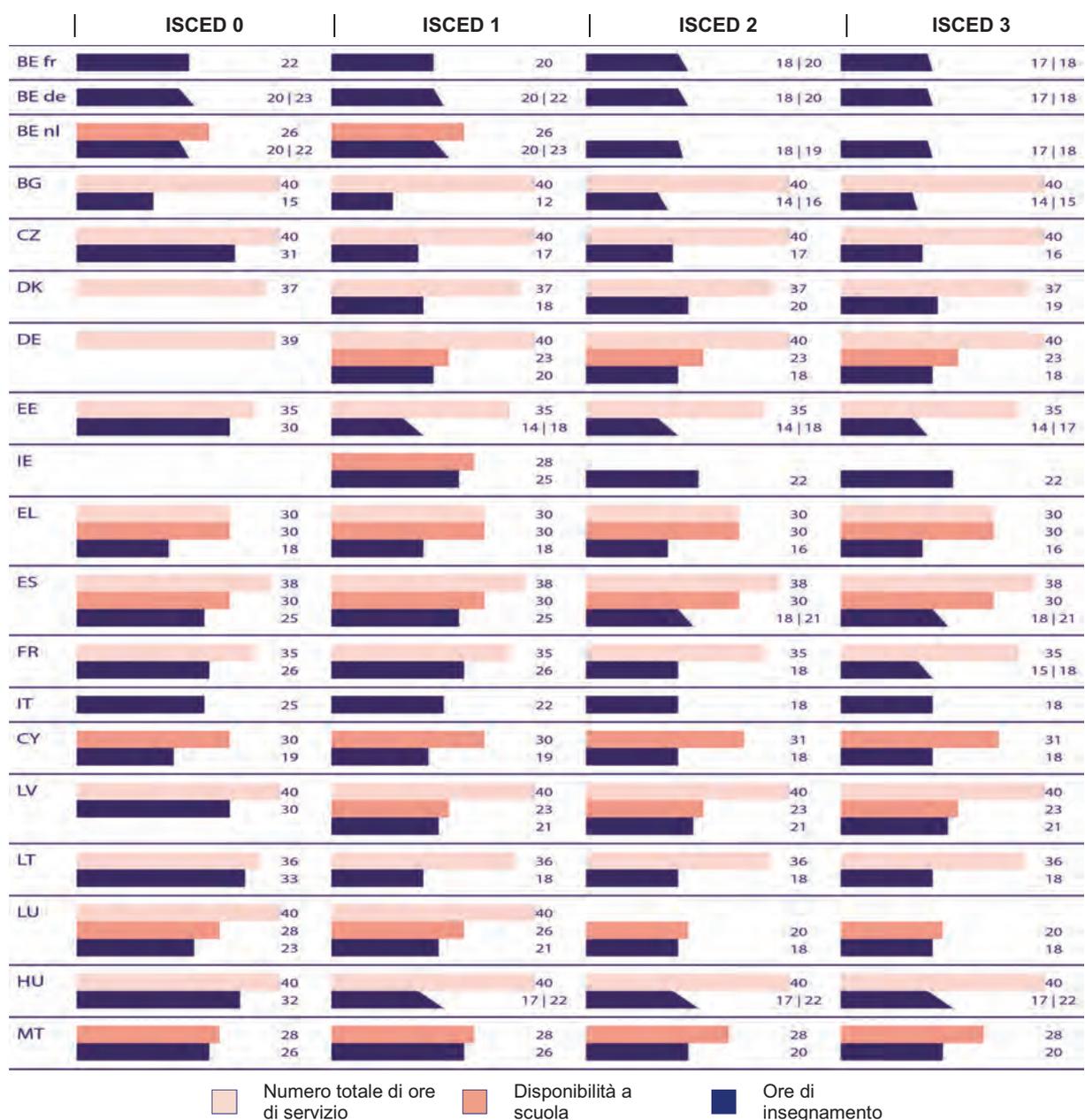
CONDIZIONI DI LAVORO E RETRIBUZIONI

Pochissimi paesi, tuttavia, definiscono soltanto le ore di insegnamento nei contratti di lavoro. La maggioranza dei paesi europei stabilisce anche un numero globale di ore di servizio settimanali, in base all'orario di servizio di altri settori lavorativi. In tutti i paesi tale numero è compreso tra 35 e 40 ore, come specificato nei contratti collettivi o altri accordi.

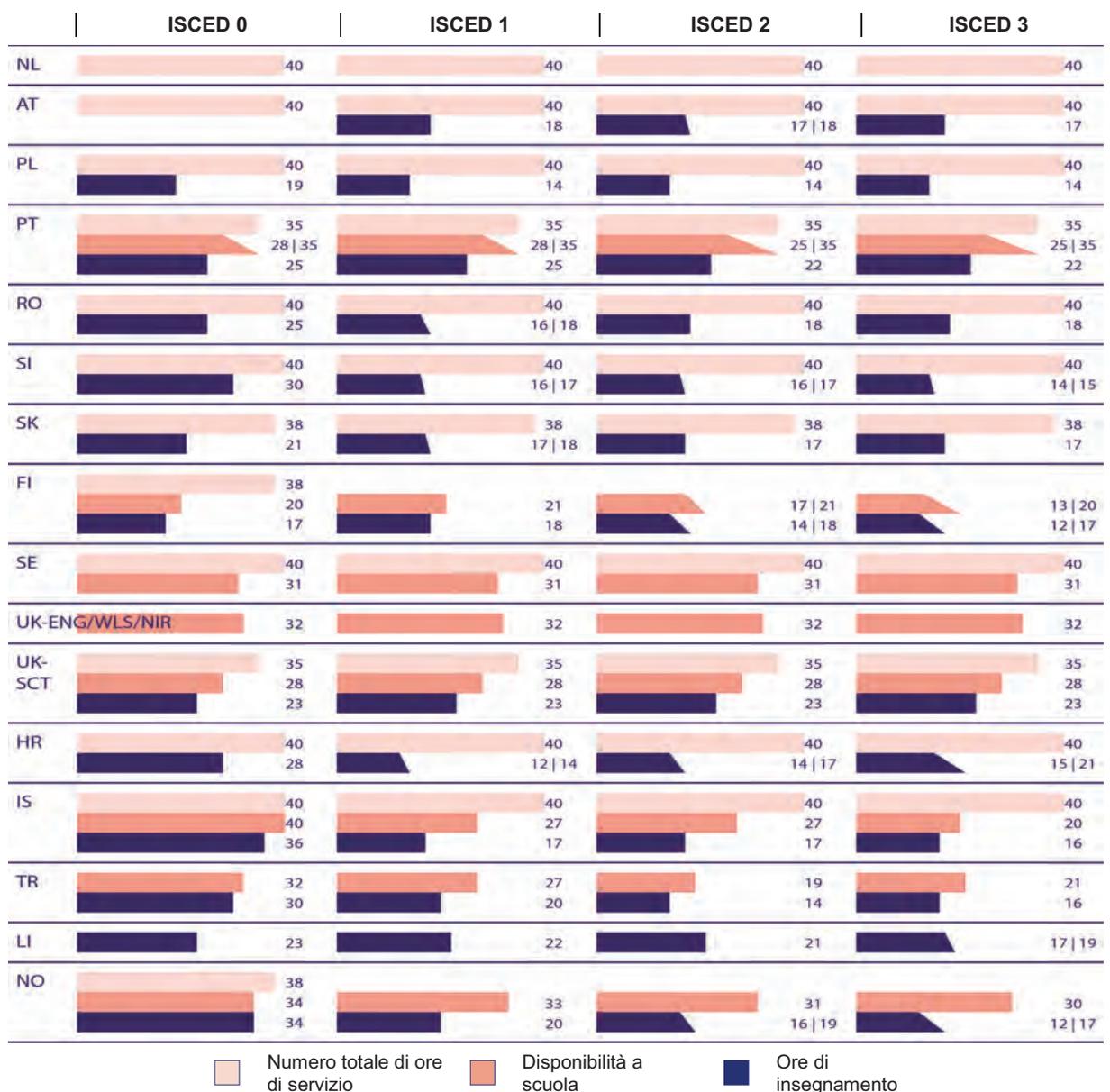
In circa un terzo dei paesi europei, è definito anche il numero di ore di disponibilità a scuola ogni settimana, che in genere non supera le 30 ore, ad eccezione di Portogallo, Svezia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e Norvegia. A Cipro questo vale soltanto per l'istruzione secondaria, mentre in Islanda solo per l'istruzione pre-primaria.

In molti paesi, il numero complessivo di ore di servizio e delle ore di disponibilità a scuola è molto simile ai vari livelli educativi.

● **Figura D5a: Definizioni ufficiali del carico di lavoro settimanale per gli insegnanti a tempo pieno dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



● **Figura D5a: Definizioni ufficiali del carico di lavoro settimanale per gli insegnanti a tempo pieno dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicitiva

La figura mostra la situazione di un insegnante che lavora a tempo pieno e che non svolge altre funzioni, come ad esempio compiti di gestione. Le variazioni all'interno di uno stesso paese sono presentate quando sono legate a criteri specifici come la materia insegnata o lo status dell'insegnante, o quando sono legate alla flessibilità a livello di istituto nella definizione del numero di ore di insegnamento o delle ore di presenza a scuola di ogni insegnante. Non sono invece prese in considerazione le possibilità di riduzione dell'orario per gli insegnanti non ancora qualificati o che hanno appena conseguito la qualifica, né la flessibilità di ridurre il numero di ore in base alla durata del servizio o quando l'insegnante è chiamato a svolgere altri compiti.

La figura presenta le informazioni in ore settimanali. L'orario di servizio effettivo può variare anche in funzione del numero annuo di giorni di servizio.

Le **definizioni ufficiali** si riferiscono all'orario di servizio definito nei contratti di assunzione degli insegnanti, mansionari e altri documenti ufficiali. Queste definizioni sono emesse dalle autorità centrali oppure dalle autorità regionali nei paesi in cui queste ultime corrispondono al livello più alto in ambito educativo.

Per **numero di ore di insegnamento settimanali** si intende il numero di ore che gli insegnanti passano con gruppi di studenti per l'insegnamento, la valutazione e attività educative all'interno o all'esterno della classe. Questo numero è calcolato in modo tale da escludere le pause e il tempo trascorso con gli alunni al di fuori dell'insegnamento. Le ore di

insegnamento sono calcolate moltiplicando il numero delle lezioni per la durata di una lezione e dividendo il prodotto per 60. Quando sono fornite due cifre, si riferiscono alle variazioni illustrate nelle note specifiche per paese.

Per **numero di ore di disponibilità a scuola** si intende il tempo disponibile, oltre a quello dedicato all'insegnamento, per svolgere i propri doveri a scuola o in un altro luogo specificato dal capo di istituto.

Le **ore complessive di servizio settimanali** sono il numero di ore di insegnamento, le ore di disponibilità a scuola e le ore di lavoro dedicate ad attività di preparazione e correzione che possono svolgersi al di fuori della scuola.

Per i paesi in cui lo status o il contratto degli insegnanti non fa riferimento a orario di insegnamento, ore di disponibilità a scuola e/o orario complessivo di servizio, sono state effettuate delle stime. Laddove gli obblighi degli insegnanti sono stabiliti su base annua, è stato calcolato un numero medio di ore settimanali partendo dal numero di giorni di presenza richiesti a scuola e/o dall'orario complessivo di servizio, dove possibile.

Note specifiche per paese

Belgio e Romania: l'orario di insegnamento varia in base ai cicli di istruzione.

Bulgaria, Slovenia, Croazia e Norvegia: l'orario di insegnamento varia in base alla materia insegnata.

Estonia: l'orario di insegnamento specifico per ciascun insegnante è stabilito dal capo di istituto nel contratto di lavoro.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Spagna: i dati presentati riflettono la situazione del paese nel suo insieme; si riscontrano piccole variazioni tra le Comunità autonome. A partire dall'anno scolastico 2012/13, l'orario di insegnamento per gli insegnanti del secondario prevede un minimo di 20 ore.

Francia: a livello ISCED 3, l'orario di insegnamento varia in base allo status degli insegnanti. La maggioranza di essi sono *certifiés* (certificati) e hanno 18 ore di insegnamento.

Italia: le ore trascorse a scuola per altre attività sono solo parzialmente quantificabili, in quanto sono costituite da un numero minimo di ore annue per attività collegiali formali e un numero di ore non quantificabili per altre attività che il contratto definisce come funzionali all'insegnamento.

Cipro: l'orario di insegnamento può variare in base alle dimensioni della scuola.

Lettonia: la durata delle lezioni al pre-primario è definita a livello di istituto.

Lituania: il numero di ore di servizio è quello massimo e può variare in base a vari fattori come ad esempio materia, tipo di insegnante, dimensioni della scuola, periodi di disponibilità a scuola ecc.

Ungheria: le ore di insegnamento variano in base alla durata delle lezioni stabilite a livello di istituto. Nella maggior parte dei casi, le lezioni durano 45 minuti.

Malta: le ore di insegnamento variano in base alla durata delle lezioni stabilite a livello di istituto.

Austria: le ore di insegnamento a livello ISCED 2 variano in base al tipo di scuola (AHS oppure HS).

Polonia: oltre alle ore di insegnamento e alle ore di lavoro complessive, gli insegnanti sono obbligati per legge a essere disponibili a scuola per due ore in più a livello ISCED 1 e 2 e per un'ora in più a livello ISCED 3.

Portogallo: per il secondo ciclo dell'istruzione primaria (due anni di scolarità), l'orario di insegnamento e la disponibilità a scuola sono gli stessi di ISCED 2. La disponibilità varia in base alle esigenze della scuola.

Finlandia: per ISCED 0, le ore di servizio complessive valgono soltanto per gli insegnanti dei centri per l'assistenza all'infanzia; le ore di insegnamento e di disponibilità valgono per gli insegnanti che lavorano nelle scuole. Per ISCED 2 e 3, le ore di insegnamento e di disponibilità a scuola variano in base alla materia insegnata.

Svezia: il numero di ore di servizio annue è concordato nelle negoziazioni tra associazioni di datori di lavoro e sindacati. Le 40 ore settimanali si basano su una media di otto ore al giorno.

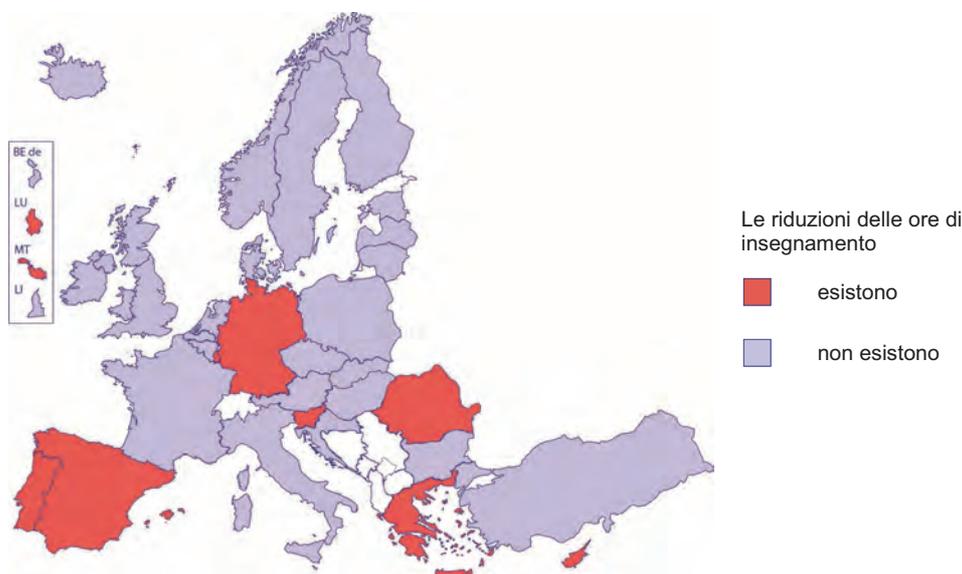
Turchia: la figura rappresenta le ore di insegnamento obbligatorie. Le ore complessive di servizio non sono disponibili.

Norvegia: il carico di lavoro settimanale degli insegnanti a tempo pieno non è specificato nel contratto di lavoro a livello centrale per ISCED 1-3. Si riscontrano variazioni/accordi locali. I numeri indicati sono medie stimate.

LA RIDUZIONE DELLE ORE DI INSEGNAMENTO VERSO LA FINE DELLA CARRIERA DEGLI INSEGNANTI NON È UNA PRATICA MOLTO DIFFUSA

Le ore di servizio possono variare anche in base agli anni di servizio o all'età degli insegnanti. Non è tuttavia una pratica molto diffusa in Europa. Soltanto nove paesi riducono il carico di lavoro degli insegnanti in base alla durata del loro servizio e/o alla loro età. In Germania, gli insegnanti di una certa età possono godere di un orario di insegnamento ridotto. Le norme dei *Länder* variano ma, nella maggior parte dei casi, gli insegnanti ottengono una riduzione di una lezione a settimana a partire dal loro 55° compleanno e una riduzione di due lezioni a settimana a partire dal loro 60° compleanno. In altri *Länder*, invece, la riduzione inizia con il loro 58° o 60° compleanno e rimane invariata fino alla pensione. Una situazione simile si riscontra in Portogallo, dove le ore di insegnamento sono gradualmente ridotte a partire dal compimento del 50° anno d'età. Nel resto dei paesi, le riduzioni sono legate alla durata del servizio. Le norme sulle riduzioni si riferiscono sempre alle ore di insegnamento.

- **Figura D5b: Riduzioni delle ore di insegnamento in base alla durata del servizio per gli insegnanti nell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

NELLA MAGGIORANZA DEI PAESI, GLI STIPENDI MINIMI DI LEGGE DEGLI INSEGNANTI DELL'ISTRUZIONE PRIMARIA E SECONDARIA SONO PIÙ BASSI DEL PIL PRO CAPITE DEL RISPETTIVO PAESE

Per confrontare la spesa finanziaria sostenuta dalle autorità competenti per pagare gli insegnanti, uno degli indicatori più comunemente utilizzati è la relazione tra gli stipendi minimi e massimi stabiliti per legge e il prodotto interno lordo (PIL) pro capite, indicatore del livello di vita della popolazione di un paese. Lo stipendio di legge degli insegnanti si colloca generalmente su una scala stipendiale con vari livelli o gradi. Pertanto gli insegnanti possono spostarsi da un livello più basso a uno più alto in base a una serie di criteri come durata del servizio, meriti, qualifiche aggiuntive ecc. Ciononostante, va notato che lo stipendio base stabilito per legge esclude indennità e sgravi, che in alcuni paesi possono rappresentare una percentuale significativa dello stipendio di un insegnante.

In molti casi, gli stipendi base minimi e massimi di legge confrontati con il PIL pro capite sono identici a livello primario e secondario inferiore, e relativamente più alti a livello secondario superiore. Nella maggioranza dei paesi, gli stipendi base minimi degli insegnanti dell'istruzione primaria e secondaria generale sono inferiori al PIL. La percentuale più bassa si riscontra in Lettonia, Lituania, Romania e Slovacchia, dove lo stipendio minimo degli insegnanti del primario corrisponde a meno del 50% del PIL nazionale pro capite.

Dall'altro lato, il più alto rapporto relativo tra gli stipendi minimi degli insegnanti e il PIL pro capite si riscontra in Germania (141%), Spagna (136%), Portogallo (133%) e Turchia (150%).

A livello di istruzione secondaria superiore, nella maggior parte dei paesi gli stipendi minimi stabiliti per legge degli insegnanti rappresentano quasi il 90% del PIL pro capite. I paesi che hanno stipendi minimi relativamente bassi a livello primario hanno anche le più basse retribuzioni di legge a livello di istruzione secondaria superiore. Gli stipendi massimi di legge degli insegnanti del secondario sono generalmente più alti rispetto a quelli degli insegnanti del primario. I più alti stipendi massimi di legge rispetto al PIL pro capite si riscontrano a Cipro (282%), Portogallo (271%) e Germania (211%), tuttavia in Portogallo un insegnante deve avere oltre trent'anni di servizio per ottenere tale stipendio

CONDIZIONI DI LAVORO E RETRIBUZIONI

massimo (vd. figura D7). In Repubblica ceca, Estonia, Lettonia, Lituania e Slovacchia, invece, anche gli stipendi massimi di legge a tutti e tre i livelli sono comunque inferiori al PIL pro capite.

Nei paesi in cui, negli ultimi anni, il PIL è diminuito a causa della crisi di bilancio e finanziaria e gli stipendi di legge rimangono invariati o hanno subito riduzioni nel 2012, si assiste a uno sviluppo positivo di questo indicatore, sebbene il potere d'acquisto reale degli insegnanti in questi paesi abbia continuato a diminuire.

● **Figura D6: Stipendi annui lordi minimi e massimi stabiliti per legge degli insegnanti pienamente qualificati a tempo pieno nelle scuole pubbliche in relazione al PIL pro capite (ISCED 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

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

Nota esplicativa

Lo **stipendio base annuo lordo di legge** è definito dalla cifra pagata dal datore di lavoro in un anno, che comprende aumenti generali alla scala salariale, la tredicesima e le vacanze (se previste) ecc., meno i contributi del lavoratore per la sicurezza sociale e la pensione. Questo stipendio non include altre indennità o sgravi fiscali. Lo **stipendio minimo** è lo stipendio base lordo percepito dagli insegnanti con le caratteristiche summenzionate all'inizio della carriera. Lo **stipendio massimo** è lo stipendio base lordo percepito da insegnanti e capi di istituto con le caratteristiche summenzionate, a fine carriera o dopo un certo numero di anni di servizio. Lo stipendio massimo include solamente gli aumenti legati all'anzianità di servizio e/o all'età.

I valori indicati nel grafico sono ottenuti stabilendo una relazione tra stipendio base minimo e massimo lordo di legge in valuta nazionale e PIL pro capite (ai prezzi correnti in valuta nazionale) nel paese interessato. L'anno solare di riferimento per il PIL pro capite è il 2011 (per Bulgaria, Polonia e Romania, il PIL pro capite è del 2010). Il periodo di riferimento per gli stipendi è l'anno scolastico 2011/12 o l'anno solare 2011.

Per i dati in valute nazionali e in euro e per gli anni di riferimento dei paesi e dettagli sui livelli educativi, vd. le tabelle dei dati nazionali in *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/12*, disponibile su <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/salaries.pdf>

Note specifiche per paese

Belgio: è preso in considerazione il PIL nazionale pro capite (invece del PIL pro capite di ciascuna Comunità).

Bulgaria: lo statuto degli insegnanti stabilisce soltanto lo stipendio base minimo di legge, ma non quello massimo. I valori indicati si riferiscono agli insegnanti junior senza esperienza di insegnamento.

Repubblica ceca: gli stipendi di legge si basano sulle scale stipendiali 11-12 per ISCED 1-3.

Danimarca: a livello ISCED 3, **(a)** insegnanti dell'istruzione secondaria superiore generale; **(b)** insegnanti dell'istruzione secondaria superiore professionale.

Germania: dati relativi all'anno scolastico 2010/11. I vari *Länder* sono responsabili della definizione degli stipendi base di legge. Data la complessità e l'ampia varietà delle circostanze, i valori presentati per gli stipendi di legge rappresentano una media ponderata dei dati disponibili a livello di *Land* per i dipendenti pubblici e includono le indennità.

Spagna: le cifre totali corrispondono agli stipendi medi dell'istruzione pubblica, calcolati come media ponderata degli stipendi delle diverse Comunità autonome. **(a)** Dati relativi agli insegnanti generici; **(b)** dati relativi ai *Catedráticos* per ISCED 2-3.

Francia: a livello ISCED 1, gli stipendi minimi e massimi si riferiscono allo stipendio di legge per un *Professeur des écoles* e includono il contributo per l'alloggio. A livello ISCED 2 o 3, gli stipendi minimi e massimi si riferiscono allo stipendio di legge per un *Professeur certifié* e includono bonus per tutoraggio e ore di insegnamento aggiuntive.

Italia: **(a)** dati relativi agli insegnanti che hanno conseguito la laurea specialistica (diploma di istruzione superiore di secondo livello); **(b)** dati relativi agli insegnanti che hanno completato studi non universitari.

Austria: a livello ISCED 2, **(a)** dati relativi agli stipendi degli insegnanti della *Allgemeinbildende Höhere Schule*, **(b)** dati relativi agli stipendi degli insegnanti della *Hauptschule*.

Finlandia: l'ammontare dello stipendio massimo può variare notevolmente in base agli anni di servizio e agli incrementi individuali. Le informazioni presentate forniscono una stima dello stipendio base annuo lordo massimo.

Svezia: non esiste una scala stipendiale. Gli stipendi si basano sugli accordi individuali tra insegnanti e datori di lavoro. I dati indicati per gli stipendi minimi e massimi corrispondono rispettivamente al percentile 10 e 90.

Liechtenstein: è stato utilizzato il PIL pro capite della Svizzera. A livello ISCED 2, **(a)** dati relativi agli stipendi degli insegnanti del *Gymnasium*; **(b)** dati relativi agli stipendi degli insegnanti della *Oberschule/Realschule*.

Norvegia: a livello ISCED 2, **(a)** insegnanti con quattro anni di formazione iniziale; **(b)** insegnanti con cinque anni di formazione iniziale. A livello ISCED 3, **(a)** insegnanti con cinque anni di formazione iniziale; **(b)** insegnanti con sei anni di formazione iniziale.

L'AUMENTO RELATIVO DEGLI STIPENDI DEGLI INSEGNANTI È LEGATO AL NUMERO DI ANNI NECESSARI PER OTTENERE LO STIPENDIO MASSIMO

La relazione tra stipendio massimo e minimo annuo lordo di legge evidenzia le prospettive di lungo termine degli insegnanti a livello di aumenti di stipendio che possono ragionevolmente aspettarsi nel corso della loro carriera, se viene considerata solo l'anzianità di servizio. L'indicatore attuale analizza la differenza tra stipendio minimo e massimo di legge e il numero di anni necessari per ottenere questo stipendio massimo, e pertanto non confronta i valori assoluti degli stipendi degli insegnanti.

Gli stipendi massimi di legge espressi in EUR Standard di potere d'acquisto (SPA) sono generalmente il doppio degli stipendi minimi dei nuovi insegnanti. Gli insegnanti dell'istruzione primaria in Repubblica ceca, Danimarca, Lettonia e Turchia possono percepire un aumento di stipendio di appena il 20% circa nel corso della loro carriera professionale. Ciononostante, nell'istruzione secondaria superiore, gli stipendi massimi di legge a Cipro, in Ungheria, Austria, Portogallo e Romania sono più che doppi

Francia: a livello ISCED 1, gli stipendi minimi e massimi si riferiscono allo stipendio di legge per un *Professeur des écoles* e includono il contributo per l'alloggio. A livello ISCED 2 o 3, gli stipendi minimi e massimi si riferiscono allo stipendio di legge per un *Professeur certifié* e includono bonus per tutoraggio e ore di insegnamento aggiuntive.

Italia: dati relativi agli insegnanti che hanno conseguito la laurea specialistica.

Paesi Bassi: dati non disponibili.

Austria: a livello ISCED 2, dati relativi agli stipendi degli insegnanti della *Hauptschule*.

Finlandia: l'ammontare dello stipendio massimo può variare notevolmente in base agli anni di servizio e ai singoli incrementi. Le informazioni presentate forniscono una stima dello stipendio base annuo lordo massimo.

Svezia: non esiste una scala stipendiale. Gli stipendi dei singoli insegnanti si basano sugli accordi individuali tra insegnanti e datori di lavoro e non sono legati in modo specifico al numero di anni di professione. Pertanto la Svezia non è rappresentata in questa figura.

Nella maggior parte dei paesi europei, il numero medio di anni che un insegnante di riferimento deve completare per ottenere lo stipendio base massimo di legge è tra 15 e 25 anni. Ciononostante in Spagna, Italia, Ungheria, Austria, Portogallo e Romania, servono almeno 34 anni per raggiungere lo stipendio massimo di legge. Dall'altro lato in Danimarca, Estonia e Regno Unito, un insegnante con 10 anni di esperienza professionale può già essere al grado massimo.

A tutti e tre i livelli educativi si riscontra una correlazione positiva tra il livello di aumento tra stipendio minimo e massimo di legge e il numero di anni necessari per ottenere tale stipendio. Si nota una forte correlazione in Ungheria, Austria, Portogallo e Romania, i quattro paesi con la maggiore differenza tra stipendio massimo e minimo e il più alto numero di anni necessari per ottenere questo stipendio massimo. La stessa correlazione vale per Danimarca, Estonia, Lettonia e Regno Unito (Scozia), dove, con meno di 13 anni di esperienza, gli insegnanti ottengono già il massimo stipendio di legge, che è superiore al minimo soltanto del 30%.

Ciononostante alcuni paesi non seguono questa tendenza. In Lituania e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), ad esempio, lo stipendio massimo di legge è superiore al minimo del 70% - 90%, e gli insegnanti possono raggiungere questo stipendio massimo solo dopo 10-15 anni di esperienza. All'altro estremo, in Repubblica ceca (dopo una recente riforma volta ad aumentare lo stipendio minimo), Spagna, Italia, Slovacchia e Turchia, gli stipendi massimi sono superiori solo del 50% a quelli degli insegnanti che si affacciano alla professione, ma gli insegnanti li ottengono solo dopo 25-35 anni di servizio. Infine, in Francia e a Cipro, gli stipendi massimi degli insegnanti sono quasi doppi o più che doppi rispetto a quelli degli insegnanti neo-assunti, ma sono necessari 20 anni di servizio per ottenerli.

NELLA MAGGIORANZA DEI PAESI, LE AUTORITÀ SUPERIORI STABILISCONO GLI STIPENDI BASE DI LEGGE PER GLI INSEGNANTI DELLE SCUOLE PUBBLICHE

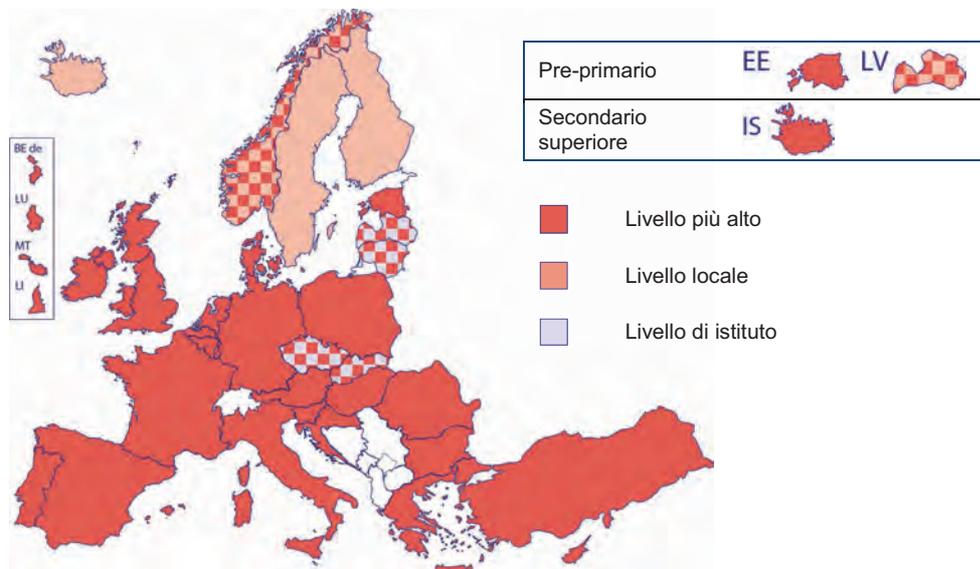
In linea generale, le autorità superiori assumono decisioni in merito all'ammontare complessivo di spesa pubblica in ciascuna categoria di risorse destinate alle scuole pubbliche che offrono istruzione obbligatoria. In alcuni paesi, tuttavia, le autorità pubbliche decidono soltanto l'ammontare complessivo del budget della scuola, e le decisioni relative alle specifiche categorie di risorse sono assunte a livello di istituto. In base al metodo di distribuzione prescelto, l'ammontare dei finanziamenti per una particolare risorsa è stabilito o in termini di somma forfettaria da condividere in modo ottimale tra gli istituti, oppure per mezzo di una formula che, applicata a ciascuna scuola individualmente, dà il livello totale di finanziamenti richiesti ⁽¹⁾.

In quasi tutti i paesi europei, le decisioni sull'ammontare degli stipendi base lordi di legge degli insegnanti sono assunte al livello più alto in ambito educativo. In Germania, i governi regionali di ciascun *Land* hanno la responsabilità di stabilire gli stipendi degli insegnanti, e in Spagna gli stipendi degli insegnanti delle scuole pubbliche sono in parte stabiliti dalle autorità centrali (stipendio base e

⁽¹⁾ Vd. EACEA/Eurydice, 2012b. *Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2012*, Figura D8.

integrazioni legate agli anni di servizio e alla professione di insegnante) e in parte dalle Comunità autonome (integrazioni legate al livello educativo al quale gli insegnanti lavorano e alla formazione in servizio).

- **Figura D8: Livelli decisionali per la definizione degli stipendi di base stabiliti per legge degli insegnanti del settore pubblico dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicitiva

Nella maggior parte dei paesi, l'**autorità di livello più alto** in ambito educativo è il governo centrale. In quattro casi, tuttavia, le decisioni vengono assunte a un livello diverso, precisamente quello dei governi delle Comunità in Belgio, dei *Länder* in Germania, dei governi delle Comunità autonome oltre al governo centrale in Spagna e dei ministeri dell'istruzione in Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord e Scozia per il Regno Unito.

In Finlandia, Svezia e Norvegia, la retribuzione base degli insegnanti è stabilita in base alle negoziazioni tra le autorità educative e i sindacati, e di conseguenza non esistono stipendi di legge in senso stretto. In Finlandia, gli stipendi degli insegnanti sono concordati a livello nazionale nell'ambito degli accordi collettivi per i dipendenti pubblici statali e municipali del settore dell'istruzione. Queste negoziazioni si svolgono a intervalli di 1-3 anni tra il sindacato dell'istruzione e i datori di lavoro a livello di autorità locale. In Norvegia, gli stipendi minimi per gli insegnanti sono negoziati a livello centrale, ma le municipalità sono libere di aumentare gli stipendi minimi con negoziazioni dirette. Infine, in Svezia, gli stipendi degli insegnanti sono commisurati alle loro prestazioni, e le negoziazioni a livello centrale e/o locale rappresentano il quadro entro il quale gli stipendi gli insegnanti sono negoziati a livello individuale.

In Repubblica ceca, Lettonia, Lituania e Slovacchia, il livello superiore stabilisce una scala nazionale stipendiale per i dipendenti pubblici, e i capi di istituto sono poi responsabili di decidere gli stipendi degli insegnanti, in considerazione della categoria stipendiale appropriata della scala nazionale stipendiale per i singoli insegnanti, il tasso stipendiale mensile e il carico di lavoro. In molti casi, tali decisioni a livello di istituto devono essere comunicate all'organo "fondatore" dell'istituto educativo (generalmente la municipalità oppure il Ministero dell'istruzione). Una situazione simile si riscontra in Estonia: governo centrale, autorità locali e rappresentanti autorizzati dei sindacati degli insegnanti registrati concordano il tasso stipendiale minimo degli insegnanti municipali in base al grado professionale ma, se non si raggiunge un accordo, è il governo a poter stabilire il tasso stipendiale minimo.

GLI STIPENDI EFFETTIVI DEGLI INSEGNANTI SONO PIÙ VICINI AI MASSIMI STABILITI PER LEGGE

Gli stipendi di legge sono indicativi soltanto degli stipendi effettivi che gli insegnanti percepiscono per il loro lavoro. Nei vari sistemi educativi europei, sono attribuiti vari stanziamenti complementari e altri sgravi fiscali. (Per tutte le informazioni sui paesi che riducono o congelano gli stipendi degli insegnanti a causa dei tagli di bilancio, vd. il recente rapporto sull'impatto della crisi) ⁽²⁾.

Per molti dei paesi analizzati sono disponibili soltanto gli stipendi medi effettivi per tutti gli insegnanti considerati insieme, pertanto non è possibile operare un confronto tra i livelli educativi, ma i dati forniscono comunque un quadro più accurato della retribuzione degli insegnanti. Nei casi in cui sono disponibili dettagli per i livelli educativi, gli stipendi effettivi degli insegnanti dell'istruzione primaria e secondaria inferiore sono più bassi rispetto a quelli degli insegnanti del livello secondario superiore in base alla stessa tendenza e alla scala stipendiale di legge.

A livello secondario superiore (o per tutti i livelli insieme), i più alti stipendi effettivi si riscontrano in Lussemburgo (86 745 EUR SPA all'anno), Danimarca (56 336 EUR SPA all'anno) e Austria (52 308 EUR SPA all'anno).

Come tendenza generale, gli stipendi effettivi degli insegnanti, in molti dei paesi per i quali sono disponibili i dati, si trovano vicini allo stipendio massimo di legge. Ciò può essere parzialmente spiegato da una percentuale di insegnanti relativamente elevata nelle fasce d'età più alte. In Repubblica ceca, Danimarca, Lettonia, Lituania, Polonia, Slovacchia, Finlandia e Regno Unito (Inghilterra e Galles), gli stipendi effettivi degli insegnanti sono anche più alti degli stipendi base massimi di legge, il che è principalmente dovuto alle varie indennità aggiuntive che gli insegnanti possono percepire. Dall'altro lato, in Italia, Lussemburgo e Portogallo, gli stipendi effettivi degli insegnanti sono quasi a metà della scala di legge. Questo può essere spiegato in parte dall'esperienza professionale relativamente lunga (tra i 25 e i 34 anni) necessaria per ottenere il massimo stipendiale e, nel caso di Lussemburgo e Portogallo, dal fatto che quasi il 50% degli insegnanti ha meno di 40 anni d'età. Questo non è però il caso dell'Italia, dove la maggior parte degli insegnanti ha più di 50 anni d'età (vd. figura D13).

Nota esplicativa (figura D9)

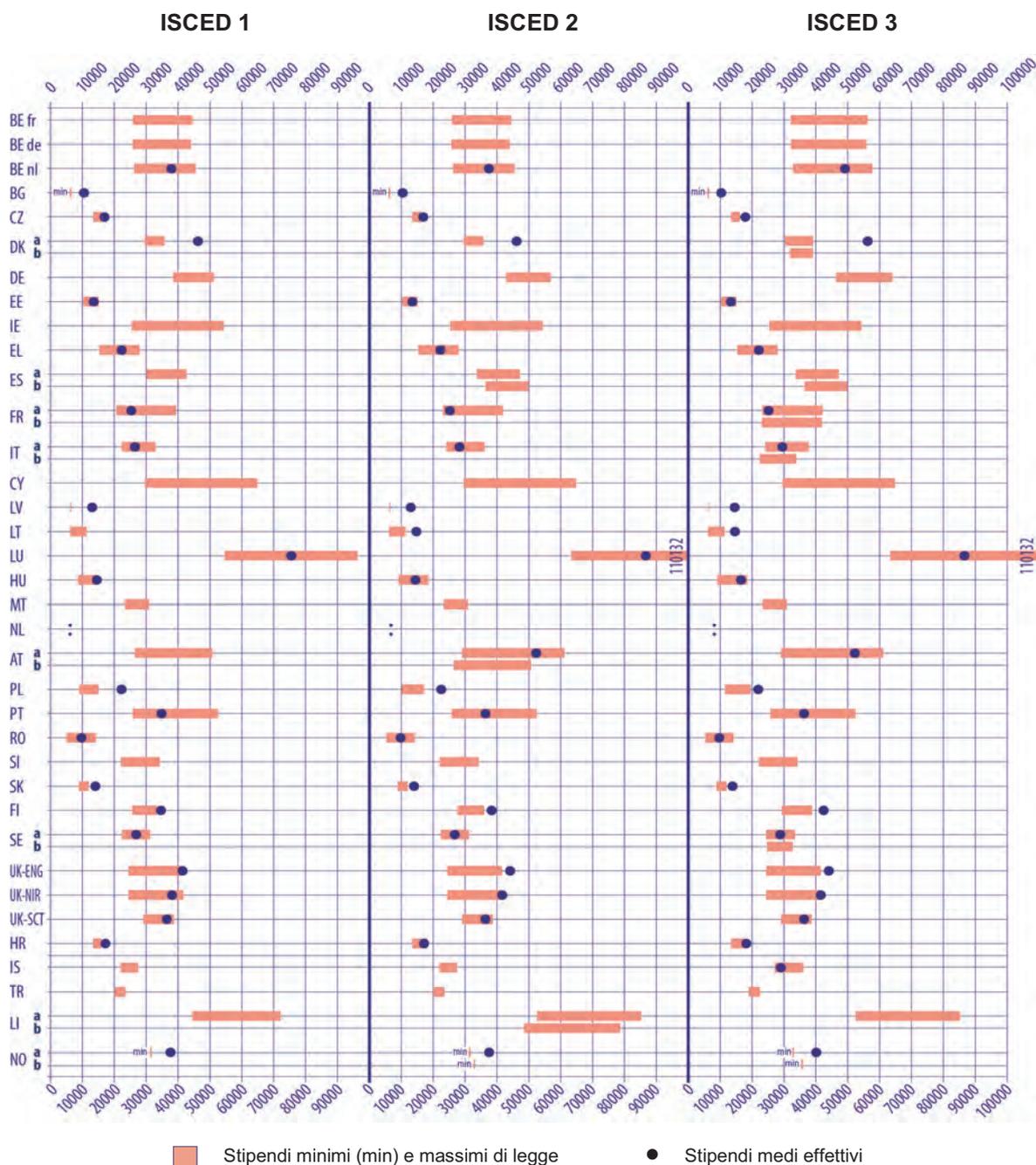
Lo **stipendio annuo lordo medio effettivo** indicato qui è lo stipendio annuo lordo percepito da tutti gli insegnanti/capi di istituto che include il loro stipendio base lordo di legge più tutte le indennità, bonus o sgravi fiscali, diviso per il numero totale di insegnanti di quel livello educativo specifico. A seconda del paese, più livelli educativi sono considerati insieme oppure diverse categorie sono fuse, ma gli stipendi medi sono indicati nella figura per ciascun livello educativo.

I dati sono tratti dai più recenti registri nazionali amministrativi, banche dati e statistiche, indagini su un campione rappresentativo o altre fonti rappresentative. Per gli anni di riferimento dei paesi e per dettagli sui livelli educativi, vd. le tabelle dei dati nazionali in *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/12*, disponibile su <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/salaries.pdf>

Tutti i dati sugli stipendi sono espressi in **Standard di potere d'acquisto (SPA)**. SPA è l'unità di riferimento monetaria artificiale comune, usata nell'Unione europea per esprimere volumi di serie economiche in una prospettiva di comparazione, eliminando le differenze di livello dei prezzi tra paesi. Le serie di volume economico espresse in SPA sono ottenute dividendo i valori iniziali espressi in unità monetarie nazionali per il loro rispettivo PPA. Uno SPA permette quindi di comprare uno stesso volume di beni e servizi in tutti i paesi, mentre, se sono espressi in unità monetaria nazionale, cifre diverse diventano necessarie per comprare lo stesso volume di beni e servizi in ogni paese, in funzione del livello dei prezzi.

⁽²⁾ Vd. EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*.

● **Figura D9: Stipendi annui lordi minimi e massimi stabiliti per legge degli insegnanti pienamente qualificati a tempo pieno nelle scuole pubbliche (ISCED 1,2 e 3) e stipendi annui lordi medi effettivi, in EUR SPA, 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Vd. figura D6 e D7.

Bulgaria, Danimarca, Estonia, Grecia, Francia e Regno Unito (SCT): lo stipendio annuo lordo medio effettivo è calcolato per tutti gli insegnanti, senza distinzione tra i livelli educativi.

Spagna: (a) dati relativi agli insegnanti generici; (b) dati relativi a *Catedráticos* per ISCED 2-3.

Austria: stipendi medi effettivi solo per gli insegnanti delle scuole secondarie accademiche. I capi di istituto sono inclusi.

Portogallo: il valore per il livello primario corrisponde soltanto allo stipendio lordo medio effettivo degli insegnanti del primo ciclo. Il valore per gli insegnanti del secondo ciclo è identico sia per gli insegnanti del secondario inferiore, sia per quelli del secondario superiore.

Slovacchia: i dati sullo stipendio medio effettivo includono sia gli stipendi degli insegnanti che quelli dei capi di istituto.

Regno Unito (WLS): dati non disponibili.

SOLTANTO METÀ DEI PAESI ASSEGNA INDENNITÀ AGLI INSEGNANTI PER ATTIVITÀ DI SVILUPPO PROFESSIONALE O PER MERITI NELL'INSEGNAMENTO

Gli stipendi base degli insegnanti dipendono in generale dal numero di anni di esperienza professionale. Allo stipendio base possono essere aggiunte varie indennità, che incidono notevolmente sullo stipendio effettivo di un insegnante. Tali indennità aggiuntive possono essere attribuite ad esempio per qualifiche complementari, in seguito alla valutazione del loro lavoro e dei risultati degli studenti negli esami, per l'insegnamento in circostanze difficili o con studenti con esigenze speciali, oltre che per gli straordinari e l'insegnamento in aree geografiche lontane o dal costo della vita elevato. (Per tutte le informazioni sui paesi che riducono o congelano le indennità a causa dei tagli di bilancio, vd. il recente rapporto sull'impatto della crisi) ⁽³⁾.

Un terzo dei paesi offre un'ampia varietà di indennità che coprono tutti o quasi tutti i tipi di pagamenti complementari e qui analizzati. All'altro estremo della scala, nei sistemi educativi come quelli di Belgio, Cipro, Portogallo e Regno Unito (Scozia), esistono soltanto uno o due tipi di indennità.

Nella maggioranza dei sistemi educativi, sono previste indennità per qualifiche formali superiori rispetto al minimo richiesto per essere un insegnante pienamente qualificato (ad esempio diploma di istruzione superiore di secondo livello, diploma di ricerca o diploma di dottorato). Generalmente le autorità educative centrali definiscono il tipo e l'ammontare dell'indennità. Ciononostante, in alcuni paesi, queste indennità sono stabilite in base ad accordi locali. Nella maggior parte dei casi, gli stipendi degli insegnanti possono essere aumentati di un importo fisso compreso tra 300 e 1.500 EUR, in base alla qualifica supplementare. I valori più alti per questo tipo di indennità si riscontrano in Irlanda, dove gli insegnanti con qualifiche supplementari possono percepire fino a 6.140 EUR per un diploma di dottorato e 1.236 EUR per un diploma superiore in scienze dell'educazione (conseguito con il massimo dei voti), per un'indennità massima consentita di 7.376 EUR all'anno. In Belgio (Comunità francese e tedesca), se gli insegnanti dell'istruzione primaria e secondaria inferiore conseguono uno specifico diploma di istruzione superiore di secondo livello, percepiscono il livello stipendiale degli insegnanti della scuola secondaria superiore, per i quali è necessaria tale qualifica (vd. figura A2). In Turchia, gli insegnanti con un diploma di istruzione superiore di secondo livello salgono di un livello sulla scala stipendiale, e gli insegnanti con un diploma di dottorato salgono di due livelli.

Lo sviluppo professionale continuo è considerato un obbligo professionale degli insegnanti in 28 paesi o regioni europee (vd. figura C1). In Bulgaria, Spagna, Lituania, Portogallo, Romania, Slovenia e Slovacchia, la partecipazione allo sviluppo professionale continuo è anche un prerequisito per l'avanzamento di carriera e gli aumenti di stipendio. Ciononostante soltanto dieci paesi offrono agli insegnanti indennità finanziarie per il conseguimento di ulteriori qualifiche legate allo sviluppo professionale continuo, e i metodi utilizzati per stabilire l'indennità sono decisi prevalentemente a livello locale o di istituto.

Nella metà dei paesi, la qualità o il valore del lavoro svolto dagli insegnanti può essere ricompensato con indennità aggiuntive in seguito a una valutazione, oppure in base ai risultati conseguiti dagli studenti agli esami. In Repubblica ceca o Lettonia, questa indennità è compresa tra il 5,2% e il 7% dello stipendio di legge. In Polonia, il capo di istituto attribuisce uno specifico "incentivo alla motivazione" per l'insegnamento di qualità e i risultati pedagogici, l'introduzione di innovazioni efficaci nel campo dell'insegnamento, contributi al lavoro di insegnante in generale, svolgimento particolarmente efficace di compiti e doveri, in accordo con le autorità locali. Infine, nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), ciascuna scuola svolge una valutazione delle prestazioni degli insegnanti e, se queste risultano soddisfacenti, gli insegnanti progrediscono nella scala stipendiale. In caso di prestazioni straordinarie, possono progredire di due punti. In Turchia, le autorità educative svolgono una valutazione simile e, se un insegnante consegue punteggi positivi sei volte di seguito, accede a una scala stipendiale superiore.

Circa due terzi dei paesi offrono indennità finanziarie agli insegnanti che si occupano di alunni con difficoltà di apprendimento o bisogni educativi speciali nelle classi ordinarie. In generale, questo tipo di bonus è attribuito nel caso in cui siano presenti alunni con bisogni educativi speciali, ma a volte sono

⁽³⁾ Vd. EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*.

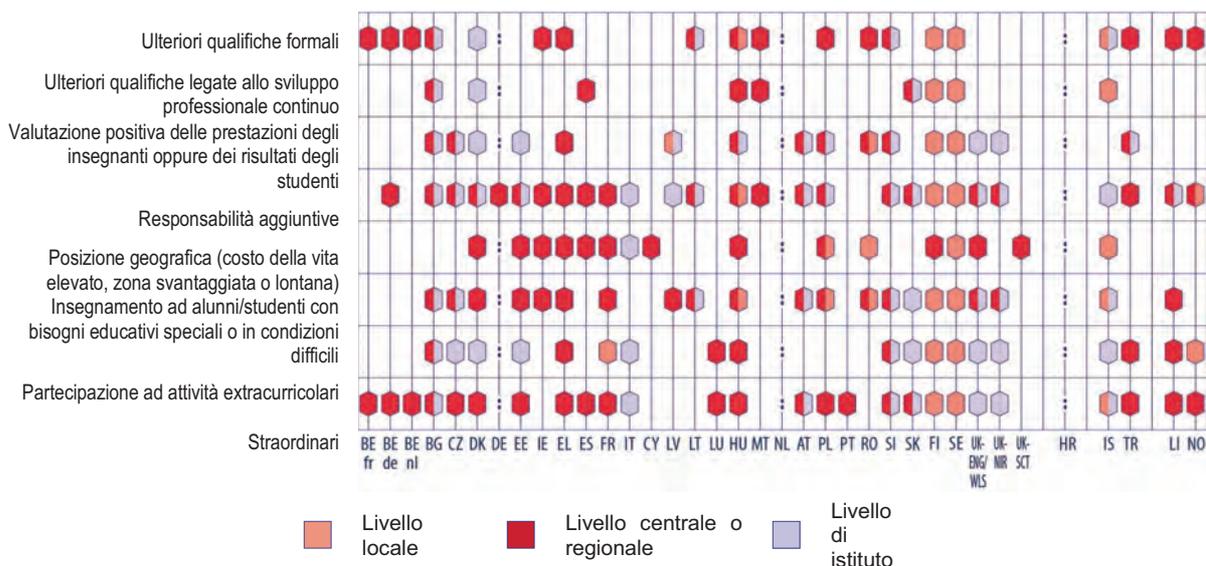
tenuti in considerazione altri criteri come l'insegnamento a bambini con difficoltà linguistiche, bambini di età diverse nella stessa classe o alunni dal rendimento scarso. Alcuni paesi come Grecia e Ungheria stanziavano indennità specifiche se gli insegnanti lavorano in scuole situate in zone di minoranza religiosa o etnica. In Svezia, la presenza di alunni con difficoltà di apprendimento o esigenze speciali può essere tenuta in considerazione nelle negoziazioni individuali dello stipendio.

In molti paesi, la partecipazione ad attività extracurricolari è retribuita come lavoro straordinario, ma in altri paesi per tali attività sono attribuite indennità specifiche. In Slovenia, ad esempio, nell'istruzione primaria e secondaria inferiore, l'insegnamento all'aperto è retribuito fino al 20% dello stipendio base per sei ore al giorno. Inoltre, per laboratori, sport e altre attività extra curriculari, sono corrisposti 11,94 EUR all'ora per tutti i livelli dell'istruzione obbligatoria.

Quasi tutti i paesi europei corrispondono agli insegnanti indennità finanziarie quando sono disposti ad assumersi responsabilità aggiuntive. Queste attività possono includere la supervisione degli alunni dopo le lezioni, la partecipazione agli organi di governo della scuola, l'offerta di sostegno agli altri insegnanti, il ruolo di capo dipartimento, la partecipazione a commissioni selezionatrici o esaminatrici, la partecipazione a organismi nazionali o internazionali, l'organizzazione di materiali didattici ecc. Le indennità per responsabilità aggiuntive sono stanziare sia a livello centrale per alcune delle attività regolamentate, sia a livello di istituto per compiti specifici che ricadono nell'ambito della gestione autonoma dell'istituto dei budget delegati.

Inoltre gli insegnanti di tutti i paesi europei, ad eccezione di Cipro, Lettonia, Lituania, Malta, Romania e Regno Unito (Scozia), ricevono bonus aggiuntivi per gli straordinari, ovvero quando l'orario di servizio supera il numero di ore di servizio specificate nel contratto di lavoro o nelle condizioni di servizio. Generalmente gli organi di governo della scuola sono responsabili della decisione sullo stanziamento di questo tipo di indennità. In molti casi, il tasso orario di straordinario è definito a livello centrale e ammonta al 130-200% dello stipendio orario o compenso medio per un'ora di insegnamento diretto, e gli organi di governo della scuola registrano il numero di ore di straordinario da pagare. Ciononostante il pagamento degli straordinari spesso si limita a una percentuale specifica dello stipendio base.

● **Figura D10: Indennità stipendiali e remunerazioni aggiuntive per gli insegnanti delle scuole pubbliche (ISCED 1, 2 e 3) e livelli decisionali, 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Ulteriori qualifiche formali: qualsiasi qualifica di istruzione superiore di secondo livello conseguita dopo la qualifica minima necessaria per diventare insegnante per quello specifico livello educativo (ad es. diploma di istruzione superiore di secondo livello, dottorato ecc.).

Ulteriori qualifiche legate allo sviluppo professionale continuo: attività formali e non formali di sviluppo professionale continuo, che possono includere ad esempio la formazione pedagogica e basata sulla materia, l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per l'insegnamento, lo sviluppo di nuovi materiali didattici ecc. In certi casi, queste attività possono portare a qualifiche aggiuntive.

Valutazione positiva delle prestazioni degli insegnanti o dei risultati degli studenti: può includere due tipi di valutazione, e precisamente il merito specifico dell'insegnante e la qualità dell'insegnamento, oppure i risultati conseguiti dagli studenti in vari tipi di esami.

Responsabilità aggiuntive: tutte le attività che possono essere svolte dagli insegnanti/capi di istituto e distinte da quelle specificate nel loro contratto. Queste attività possono includere la supervisione degli alunni dopo le lezioni, la partecipazione agli organi di governo della scuola, l'offerta di sostegno agli altri insegnanti, il ruolo di capo dipartimento, la partecipazione a commissioni selezionatrici o esaminatrici, la partecipazione a organismi nazionali o internazionali, l'organizzazione di materiali didattici ecc.

Posizione geografica (costo della vita elevato, zona svantaggiata o lontana ecc): incentivi volti a incoraggiare gli insegnanti ad accettare posti di lavoro in zone lontane o rurali e in aree socialmente svantaggiate. In questo gruppo sono incluse anche le indennità attribuite per il lavoro in regioni come quelle delle capitali che hanno un costo della vita superiore alla media.

Insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali o in condizioni difficili: in questo gruppo sono incluse tutte le attività legate all'insegnamento ad alunni/studenti con bisogni educativi speciali integrati in classi normali e alunni/studenti con difficoltà di apprendimento, problemi linguistici, condizione di immigrati ecc. Nel caso dei capi di istituto, queste attività includono anche compiti volti al coordinamento e sostegno di gruppi specifici di alunni/studenti.

Partecipazione ad attività extracurricolari: queste attività possono includere sport, laboratori all'esterno della scuola, visite a musei, teatri, corsi estivi ecc.

Straordinari: numero di ore che gli insegnanti dedicano al lavoro, superiore al numero di ore di servizio specificato nel contratto di lavoro o nelle condizioni di servizio.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr): le indennità per straordinari valgono solo per gli insegnanti dei corsi dell'istruzione per l'avanzamento sociale.

Paesi Bassi: dati del 2009/10.

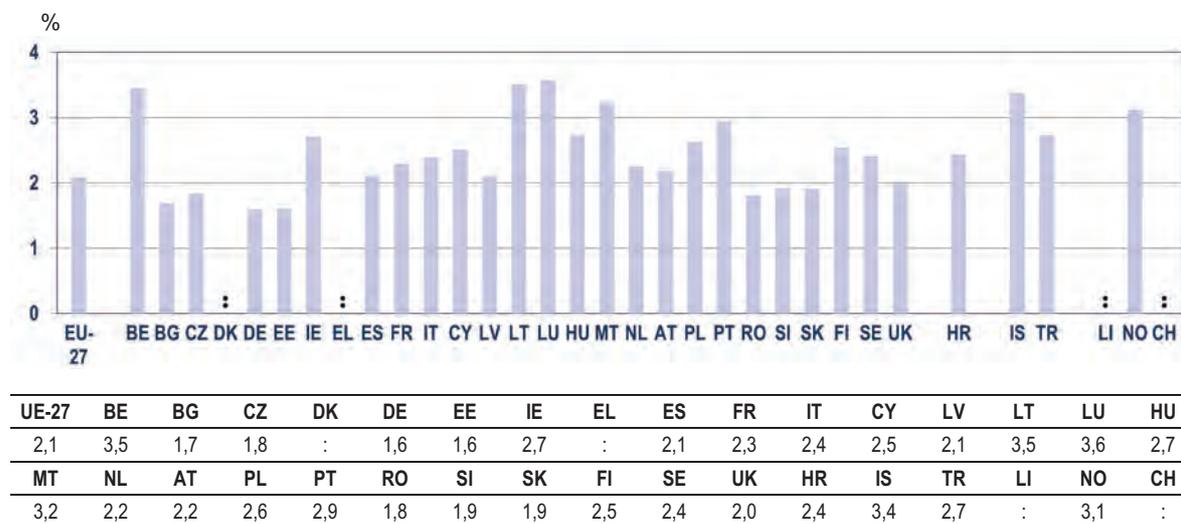
La metà dei paesi offre indennità finanziarie legate alla posizione geografica della scuola in cui l'insegnante lavora. Generalmente questi adeguamenti salariali assumono la forma di incentivi volti a incoraggiare gli insegnanti ad accettare posti di lavoro in regioni lontane, rurali o socialmente svantaggiate, e sono definiti a livello centrale. Possono anche essere offerte altre indennità per il lavoro in regioni come quelle delle capitali, che hanno un costo della vita superiore alla media. I criteri per avere diritto a tale indennità variano notevolmente da un paese all'altro. Possono essere di natura geografica (aree lontane o isolate) come in Danimarca, Grecia, Spagna, Cipro, Polonia, Romania, Finlandia e Regno Unito (Scozia). Dall'altro lato, i criteri possono anche essere di natura economica (costo della vita molto elevato) come in Danimarca, Francia, Finlandia e Regno Unito (Inghilterra); oppure di natura sociale (aree colpite da una notevole esclusione sociale, aree ad alto rischio e aree con un'elevata percentuale di alunni provenienti da minoranze etniche o linguistiche) come in Grecia, Spagna, Francia, Italia e Ungheria.

GLI INSEGNANTI DELL'ISTRUZIONE PRIMARIA E SECONDARIA RAPPRESENTANO IN MEDIA IL 2% DELLA POPOLAZIONE ATTIVA

Nel 2010, gli insegnanti dell'istruzione primaria e secondaria inferiore e superiore rappresentavano il 2,1% della popolazione attiva totale di tutti gli stati membri dell'Unione europea, ammontando a un totale di 5 milioni circa.

Le percentuali differiscono notevolmente tra i singoli paesi. Quelli con le più basse percentuali di insegnanti nella popolazione attiva sono Germania (1,6%), Estonia (1,6%) e Bulgaria (1,7%), mentre la più elevata concentrazione di insegnanti nella popolazione attiva si riscontra in Lussemburgo (3,6%), Lituania (3,5%) e Belgio (3,5%).

● **Figura D11: Insegnanti dell'istruzione primaria e secondaria (ISCED 1, 2 e 3) come percentuale della popolazione attiva totale, settori pubblico e privato insieme, 2010**



Fonte: Eurostat.

Nota esplicativa

Sono considerati solo gli insegnanti coinvolti di direttamente nell'insegnamento. Sono inclusi gli insegnanti dell'educazione speciale e altri insegnanti che lavorano con alunni in un'unica classe, con gruppi ristretti di alunni in aule specifiche, o su base individuale all'interno o all'esterno della classe abituale. Il personale che svolge compiti diversi dall'insegnamento; i futuri insegnanti o gli assistenti degli insegnanti non sono inclusi. Nel numeratore sono inclusi sia gli insegnanti a tempo pieno, sia quelli a tempo parziale che lavorano nel settore pubblico e privato a livello ISCED 1, 2 e 3.

La popolazione attiva corrisponde al numero totale di persone occupate e in cerca di occupazione. I dati sulla popolazione attiva (al denominatore) sono tratti dall'Indagine sulla Forza Lavoro.

Note specifiche per paese

Italia: soltanto istituti pubblici.

Paesi Bassi: ISCED 0 e 4 inclusi.

Islanda: ISCED 4 parzialmente incluso.

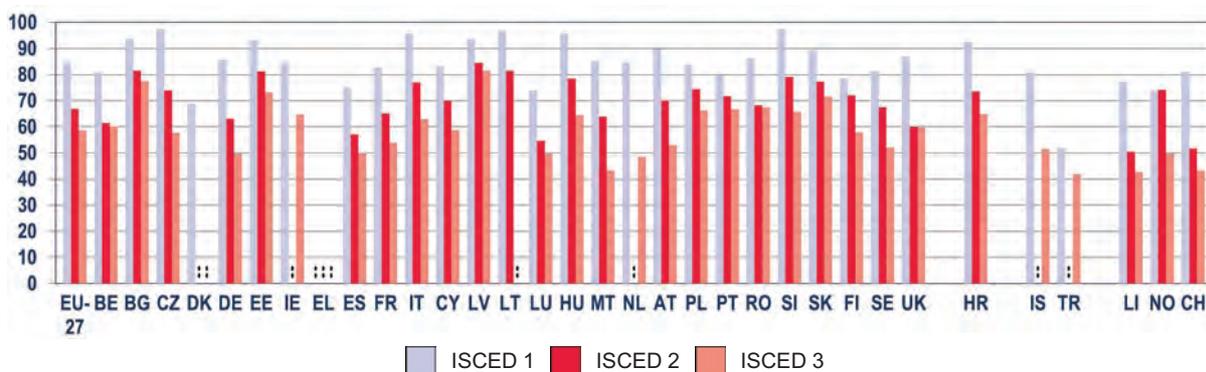
PIÙ ALTO È IL LIVELLO EDUCATIVO, MENO DONNE CI SONO A INSEGNARE

Le donne costituiscono la grande maggioranza del corpo docente a livello primario e secondario inferiore. Ciononostante la proporzione varia in base al livello educativo: più piccoli sono i bambini, più alta è la percentuale di insegnanti donne. In tutti i paesi europei, le donne rappresentano la maggioranza degli insegnanti a livello primario (ISCED 1). Le percentuali variano tra il 52% di insegnanti donne in Turchia, il 68,8% in Danimarca e oltre il 95% in diversi paesi (Repubblica ceca, Italia, Lituania, Ungheria e Slovenia).

Statisticamente parlando, l'insegnamento a livello ISCED 2 è ancora a predominio femminile: in circa la metà dei paesi europei, la percentuale di insegnanti donne è pari almeno al 70%. Ci sono tuttavia più insegnanti maschi rispetto al livello primario. La percentuale di insegnanti donne varia dal 50,5% in Liechtenstein all'84,6% in Lettonia.

A livello secondario superiore, tuttavia, la rappresentanza femminile diminuisce fortemente. È il caso soprattutto di Repubblica ceca, Germania, Malta, Austria, Finlandia, Svezia e Norvegia, dove la rappresentanza femminile diminuisce fortemente tra il livello ISCED 2 e 3. In generale, nell'insegnamento a livello ISCED 3 si riscontra un maggior equilibrio tra i sessi. In 12 paesi, la percentuale di insegnanti donne varia dal 41,9% (Turchia) al 53,1% (Austria).

● **Figura D12: Percentuale di insegnanti donne nell'istruzione primaria e secondaria (ISCED 1, 2 e 3), settori pubblico e privato insieme, 2010**



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	84,8	81,0	93,9	97,5	68,8	85,5	93,1	84,9	:	75,0	82,8	95,9	83,2	93,6	96,6	73,9	95,9
ISCED 2	66,8	61,5	81,5	73,9	:	63,1	81,3	:	:	57,2	65,1	77,0	70,0	84,6	81,4	54,6	78,5
ISCED 3	58,6	60,2	77,4	57,8	:	49,7	73,2	64,7	:	50,0	53,9	63,0	58,7	81,5	:	49,7	64,5
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	CH
ISCED 1	85,2	84,6	90,0	83,7	79,7	86,2	97,5	89,3	78,6	81,5	87,0	92,5	80,8	52,0	77,2	74,2	81,1
ISCED 2	63,9	:	70,1	74,4	71,7	68,3	79,1	77,3	72,0	67,5	59,9	73,5	:	:	50,5	74,2	51,7
ISCED 3	43,4	48,6	53,1	66,3	66,7	67,4	65,8	71,6	57,9	52,1	59,8	65,0	51,6	41,9	42,9	49,7	43,4

Fonte: Eurostat.

Note specifiche per paese

Belgio: il dato per ISCED 3 include ISCED 4.

Italia: soltanto istituti pubblici.

Islanda: il dato per ISCED 1 include ISCED 2.

UN'ELEVATA PERCENTUALE DI INSEGNANTI EUROPEI RIENTRA NELLE FASCE DI ETÀ PIÙ ALTE

In generale in tutti i paesi, ad eccezione di Belgio, Irlanda, Cipro, Lussemburgo, Malta e Regno Unito, ci sono meno insegnanti nelle fasce d'età dai 30 anni in su e dai 30 ai 39 anni che nella fascia d'età superiore ai 40 anni.

A livello primario, in 11 paesi (Bulgaria, Germania, Spagna, Italia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Austria, Svezia, Liechtenstein e Islanda), oltre il 60% degli insegnanti rientra nella fascia d'età superiore ai 40 anni.

In Bulgaria, Italia e Svezia, gli insegnanti nella fascia d'età inferiore ai 30 anni sono particolarmente pochi.

Nell'istruzione secondaria, il quadro di un corpo docente che invecchia è ancora più pronunciato: in oltre la metà dei paesi europei, la fascia d'età inferiore ai 30 anni non rappresenta nemmeno il 10% degli insegnanti in servizio. Oltre il 40% degli insegnanti ha più di 50 anni in Bulgaria, Repubblica ceca, Germania, Estonia, Italia, Paesi Bassi, Austria, Norvegia e Islanda. Inoltre la percentuale di insegnanti nella fascia d'età inferiore ai 30 anni è particolarmente bassa in Germania, Italia e Svezia.

In Belgio, Lussemburgo e Regno Unito, la ripartizione degli insegnanti per età è relativamente equilibrata. Questo vale anche per gli insegnanti dell'istruzione secondaria in Polonia.

Il fatto che le fasce di età più elevate siano maggiormente rappresentate potrebbe portare, in alcuni paesi, a un elevato numero di pensionamenti nei prossimi anni (vd. figura D15).

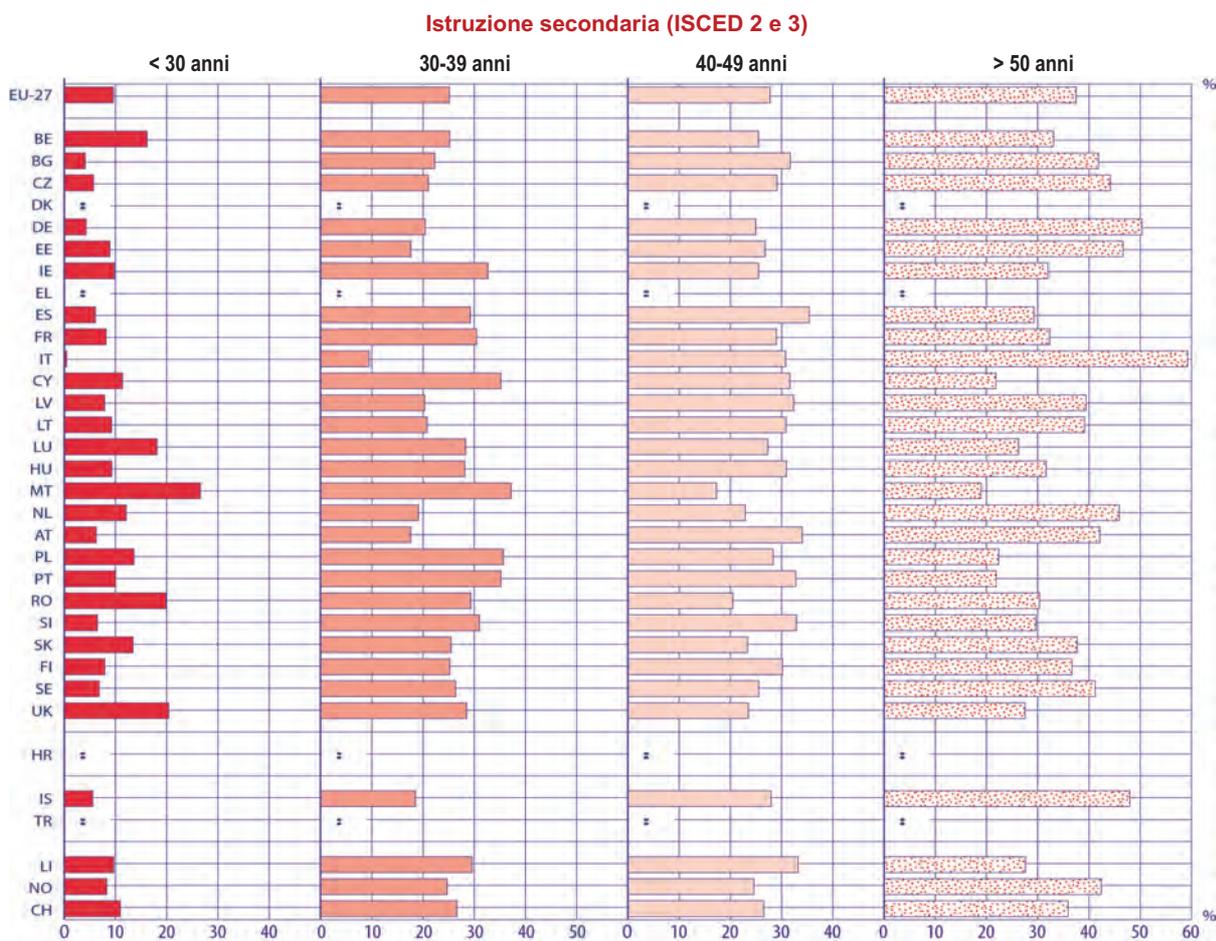
CONDIZIONI DI LAVORO E RETRIBUZIONI

● **Figura D13: Distribuzione degli insegnanti per fascia d'età nell'istruzione primaria (ISCED 1) e secondaria (ISCED 2 e 3), settori pubblico e privato insieme, 2010**



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
< 30	13,7	22,6	2,3	6,0	8,6	7,4	9,8	23,0	:	14,0	13,0	0,5	26,5	8,7	4,7	24,4	8,7
30-39	27,3	29,7	20,8	19,9	30,8	21,8	23,2	31,1	:	28,9	35,7	16,6	58,7	27,6	25,6	32,3	25,0
40-49	28,4	26,0	46,9	38,7	23,5	23,0	33,5	19,6	:	26,0	29,1	37,9	11,8	34,1	36,3	21,2	38,8
> 50	30,7	21,7	30,0	35,3	37,1	47,8	33,5	26,4	:	31,1	22,3	45,0	3,0	29,6	33,5	22,2	27,5
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	CH
< 30	25,6	19,9	9,4	14,1	9,4	15,8	8,7	11,0	10,0	4,4	31,7	:	9,3	:	11,9	12,2	17,3
30-39	41,9	22,9	20,8	30,1	35,4	31,9	32,0	32,2	29,9	23,2	29,7	:	29,1	:	23,4	29,6	23,8
40-49	14,4	21,4	32,8	40,6	28,0	20,5	38,9	31,3	31,5	24,9	19,2	:	28,4	:	30,9	23,1	24,4
> 50	18,1	35,8	37,0	15,2	27,2	31,8	20,4	25,5	28,6	47,5	19,4	:	33,1	:	33,8	35,1	34,5

Fonte: Eurostat, UOE.



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
< 30	9,6	16,2	4,1	5,7	0,0	4,3	8,9	9,8	:	6,1	8,2	0,5	11,3	7,9	9,2	18,1	9,3
30-39	25,2	25,2	22,3	21,0	0,0	20,5	17,7	32,7	:	29,3	30,5	9,5	35,2	20,3	20,8	28,3	28,2
40-49	27,7	25,5	31,7	29,1	0,0	25,0	26,8	25,5	:	35,4	29,0	30,8	31,6	32,4	30,9	27,3	31,0
> 50	37,5	33,1	41,9	44,1	0,0	50,3	46,6	32,0	:	29,3	32,3	59,3	21,8	39,4	39,1	26,3	31,6
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	CH
< 30	26,6	12,1	6,2	13,6	10,0	19,9	6,5	13,4	7,9	6,8	20,4	:	5,6	:	9,7	8,3	10,9
30-39	37,2	19,1	17,6	35,7	35,3	29,3	31,0	25,5	25,3	26,4	28,6	:	18,5	:	29,5	24,7	26,6
40-49	17,3	22,9	34,1	28,3	32,8	20,5	32,9	23,4	30,2	25,6	23,6	:	27,9	:	33,2	24,6	26,5
> 50	18,9	45,9	42,1	22,4	22,0	30,3	29,6	37,7	36,7	41,2	27,5	:	48,0	:	27,6	42,4	35,9

Fonte: Eurostat, UOE.

Note specifiche per paese

Belgio: il dato per l'istruzione secondaria include anche ISCED 4

Italia: soltanto istituti pubblici.

PER GLI INSEGNANTI, L'ETÀ UFFICIALE DI PENSIONAMENTO È SPESSO FISSATA A 65 ANNI

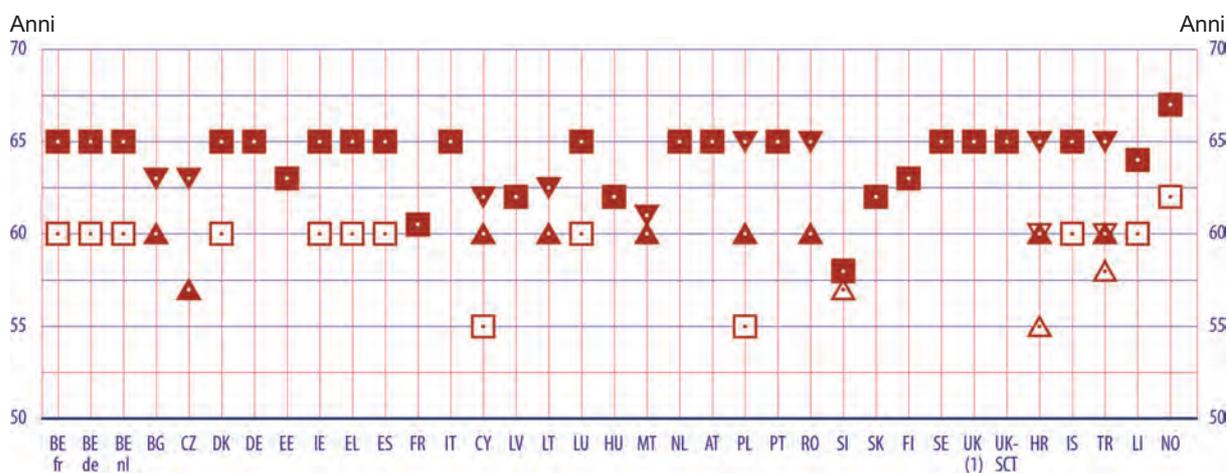
In quasi tutti i paesi europei, esiste un'età ufficiale di pensionamento, che stabilisce il limite oltre il quale gli insegnanti possono smettere di lavorare, tranne che in circostanze speciali. Questo limite massimo d'età è fissato a 65 anni nella maggioranza dei paesi, ed è lo stesso per tutti e quattro i livelli educativi qui considerati. Ciononostante, in una decina di paesi, questo limite massimo è inferiore sia per gli uomini che per le donne. La Slovenia ha l'età di pensionamento più bassa (58 anni), mentre la Norvegia ha quella più alta.

CONDIZIONI DI LAVORO E RETRIBUZIONI

In circa metà dei paesi europei esaminati, gli insegnanti possono andare in pensione prima di raggiungere l'età ufficiale di pensionamento. In generale, l'età minima alla quale possono andare in pensione è di circa 60 anni e dà diritto a una pensione piena al completamento degli anni di servizio richiesti. Questo numero, tuttavia, varia notevolmente da un paese all'altro ed è, ad esempio, pari a 20 anni (solo per le donne) in Turchia, e a 40-42 anni in Belgio, Irlanda e Regno Unito (Scozia).

Nella maggioranza dei paesi, i criteri che regolano l'età di pensionamento sono gli stessi sia per le donne che per gli uomini; esistono tuttavia delle differenze in alcuni paesi, in particolare in quelli dell'Europa centrale e orientale. Mentre nella maggior parte dei casi le donne possono aver diritto alla pensione prima rispetto agli uomini, si è riscontrata una tendenza a diminuire questa differenza o a eliminarla del tutto. Si è riscontrata altresì una tendenza ad abolire l'età minima di pensionamento, il che rende l'età ufficiale di pensionamento l'unica età di riferimento in circa metà dei paesi.

● **Figura D14: Età di pensionamento degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



	Donne	Uomini	Entrambi
Età minima di pensionamento (che dà diritto a una pensione piena al completamento del numero di anni di servizio richiesti)	△	▽	□
Età ufficiale/i di pensionamento	▲	▼	■

Numero di anni di servizio richiesti per avere diritto a una pensione piena all'età minima di pensionamento

BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
41.25	⊗	⊗	:	⊗	⊗	40	25	35	⊗	⊗	33.3	⊗	⊗	35	⊗	⊗
NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	TR	LI	NO	
⊗	⊗	30	⊗	⊗	38 (donne)	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	30 (donne), 35 (uomini)	35	20 (donne), 25 (uomini)	25	30	

⊗ Il pensionamento che dà diritto a una pensione piena prima dell'età ufficiale di pensionamento non è possibile

Fonte: Eurydice.

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

Nota esplicativa

La/le età minima/e di pensionamento è/sono indicata/e solo se diversa/e dalla/e età ufficiale/i di pensionamento.

L'età ufficiale di pensionamento stabilisce il limite raggiunto il quale gli insegnanti smettono di lavorare. In alcuni paesi e circostanze speciali, possono continuare a lavorare oltre questo limite d'età.

L'età minima di pensionamento che dà diritto a una pensione piena offre agli insegnanti la possibilità di andare in pensione prima di aver raggiunto l'età ufficiale di pensionamento. Il diritto alla pensione piena è subordinato al completamento del numero di anni di servizio richiesti.

Il numero minimo di anni di servizio definisce il numero minimo di anni che gli insegnanti devono lavorare prima di avere diritto a una pensione piena, oltre ad aver raggiunto l'età minima di pensionamento.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr, BE nl): sebbene l'età minima di pensionamento sia fissata a 60 anni, gli insegnanti dei livelli ISCED 1-3 possono attualmente decidere di lasciare la professione a 58 anni.

Repubblica ceca: le età indicate nella tabella si riferiscono all'anno 2011. L'età ufficiale di pensionamento per le donne varia da 57 a 61. L'età ufficiale di pensionamento per le donne dipende dal numero di figli allevati. Il numero minimo di anni di servizio aumenta gradualmente ogni anno. Fino all'anno 2019, il numero minimo di anni di servizio richiesti per aver diritto a una pensione piena sarà pari a 35 anni, che è il limite massimo.

Francia: a partire dalla riforma introdotta nel novembre 2010, l'età di pensionamento degli insegnanti aumenterà progressivamente. Di conseguenza, tutti gli insegnanti nati a partire dal 1° gennaio 1956 potranno andare in pensione solo a partire dai 62 anni di età

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Italia: l'età ufficiale di pensionamento è stata estesa a 66 anni d'età (per gli uomini a partire dal 1° gennaio 2012; per le donne l'estensione sarà introdotta gradualmente entro il 2018) con aggiustamenti ogni due anni.

Ungheria: l'età ufficiale di pensionamento sta gradualmente aumentando da 62 a 65 anni. A partire dal 2011, le donne con 40 anni di servizio possono andare in pensione a prescindere dalla loro età.

Polonia: i dati si riferiscono al periodo 2009-2014. In base alla Legge del 22 maggio 2009 sulle misure di compensazione per gli insegnanti, è stato stabilito che devono raggiungere l'età minima per avere diritto alla pensione piena. A partire dal 2015, questa età aumenterà ogni due anni fino ad arrivare a un massimo di 59 anni per le donne e 64 per gli uomini nel 2031. Il numero di anni di servizio richiesti per la pensione piena è pari a 30, 20 dei quali come insegnante.

Finlandia: l'età minima di pensionamento (60 anni) che dà diritto a una pensione piena esiste soltanto per gli insegnanti che hanno iniziato la loro carriera prima del 1990. Per gli altri, l'età ufficiale di pensionamento varia tra i 63 e i 68 anni; più continuano a lavorare, più pensione accumulano.

Regno Unito: l'età normale di pensionamento per gli insegnanti è fissata a 60 anni per coloro che sono entrati nella professione prima del 1° gennaio 2007 (1° aprile 2007 in Scozia), e a 65 anni per coloro che sono entrati nella professione dopo tale data.

LA MAGGIORANZA DEGLI INSEGNANTI VA IN PENSIONE PRIMA POSSIBILE

Nella maggior parte dei paesi europei, gli insegnanti dell'istruzione primaria o secondaria vanno in pensione appena ne hanno l'opportunità. Gli insegnanti vanno quindi in pensione al completamento del numero di anni richiesti e al raggiungimento dell'età minima per avere diritto a una pensione piena.

Ciononostante una notevole percentuale di insegnanti (oltre il 5%) continua a svolgere la professione dopo l'età minima di pensionamento in Danimarca e Islanda a livello primario, a Cipro e in Polonia a livello secondario, e in Slovenia e Norvegia sia a livello primario che secondario. Inoltre, in alcuni paesi, oltre il 5% degli insegnanti continua a lavorare anche dopo l'età ufficiale di pensionamento. Questo è particolarmente evidente in Repubblica ceca (livello secondario) ed Estonia (entrambi i livelli).

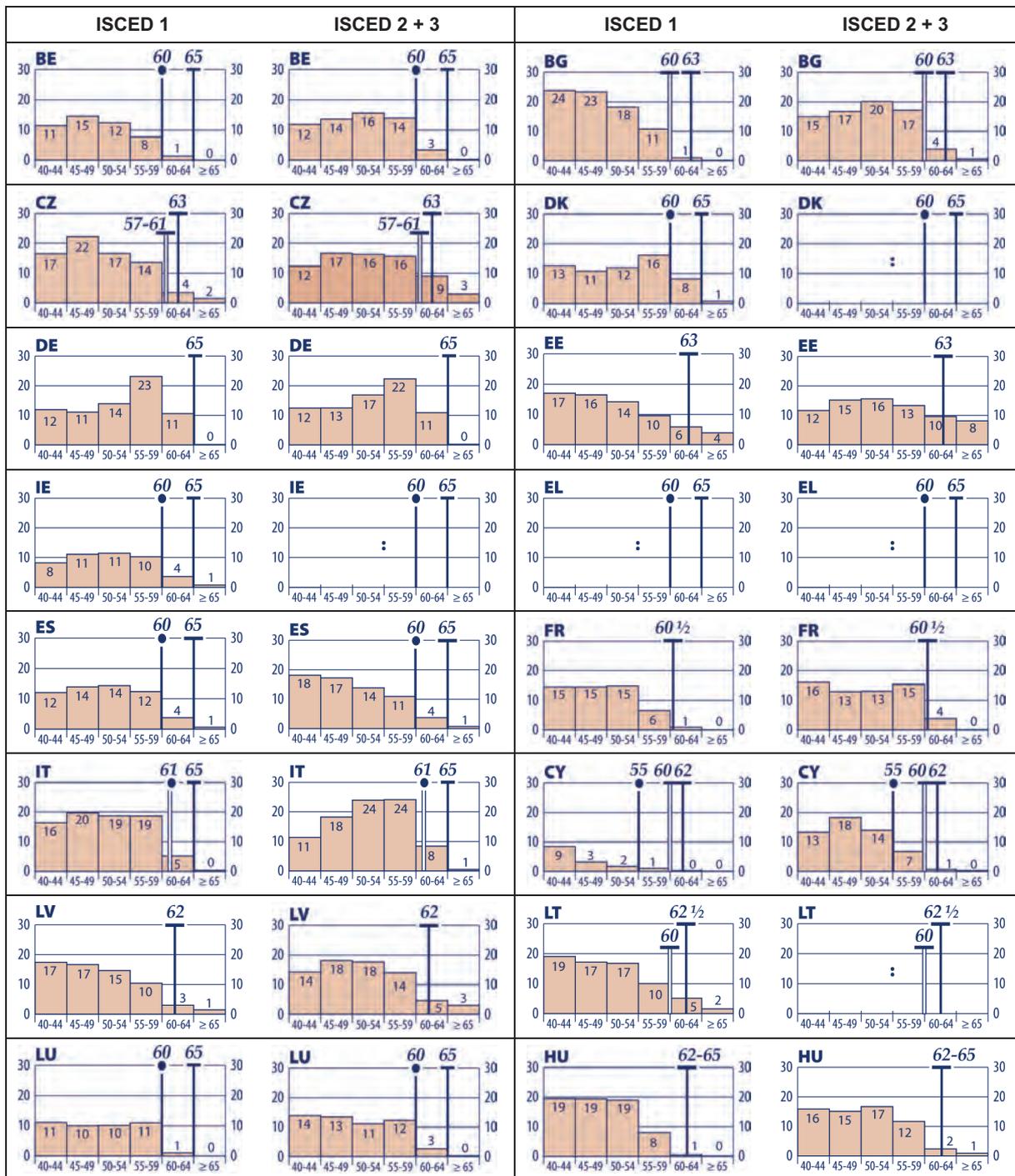
Va notato che, negli ultimi dieci anni, l'età ufficiale di pensionamento e/o l'età minima di pensionamento che dà diritto a una pensione piena è aumentata in circa un terzo dei paesi europei. In diversi paesi, l'opportunità di andare in pensione prima dell'età ufficiale è stata completamente abolita (vd. figura D15).

I dati mostrano anche quali paesi rischiano problemi di carenza di insegnanti negli anni a venire, se la situazione rimane immutata su tutti gli altri fronti. I paesi in cui la percentuale di insegnanti nella fascia di età superiore ai 50 anni è elevata, come Bulgaria (livello secondario), Germania, Italia o Austria, assisteranno probabilmente al pensionamento di un gran numero di insegnanti nel prossimo futuro. I grafici per questi paesi indicano che le fasce d'età più vicine alla pensione sono sovrarappresentate. Nei paesi in cui le percentuali di insegnanti tendono a diminuire con le fasce d'età più anziane, invece, il pensionamento si verificherà in modo più omogeneo nel corso del tempo.

Irlanda, Cipro (entrambi a livello primario), Lussemburgo, Malta e Regno Unito sono tra i pochi paesi per i quali i grafici indicano percentuali relativamente basse nelle fasce di età vicine al pensionamento. Questo significa che il loro corpo docente è distribuito in modo più uniforme tra le fasce d'età ed è relativamente giovane (vd. anche la figura D14).

CONDIZIONI DI LAVORO E RETRIBUZIONI

● **Figura D15: Percentuale di insegnanti nelle fasce di età vicine al pensionamento, istruzione primaria e secondaria (inferiore superiore) generale (ISCED 1, 2 e 3), 2010**



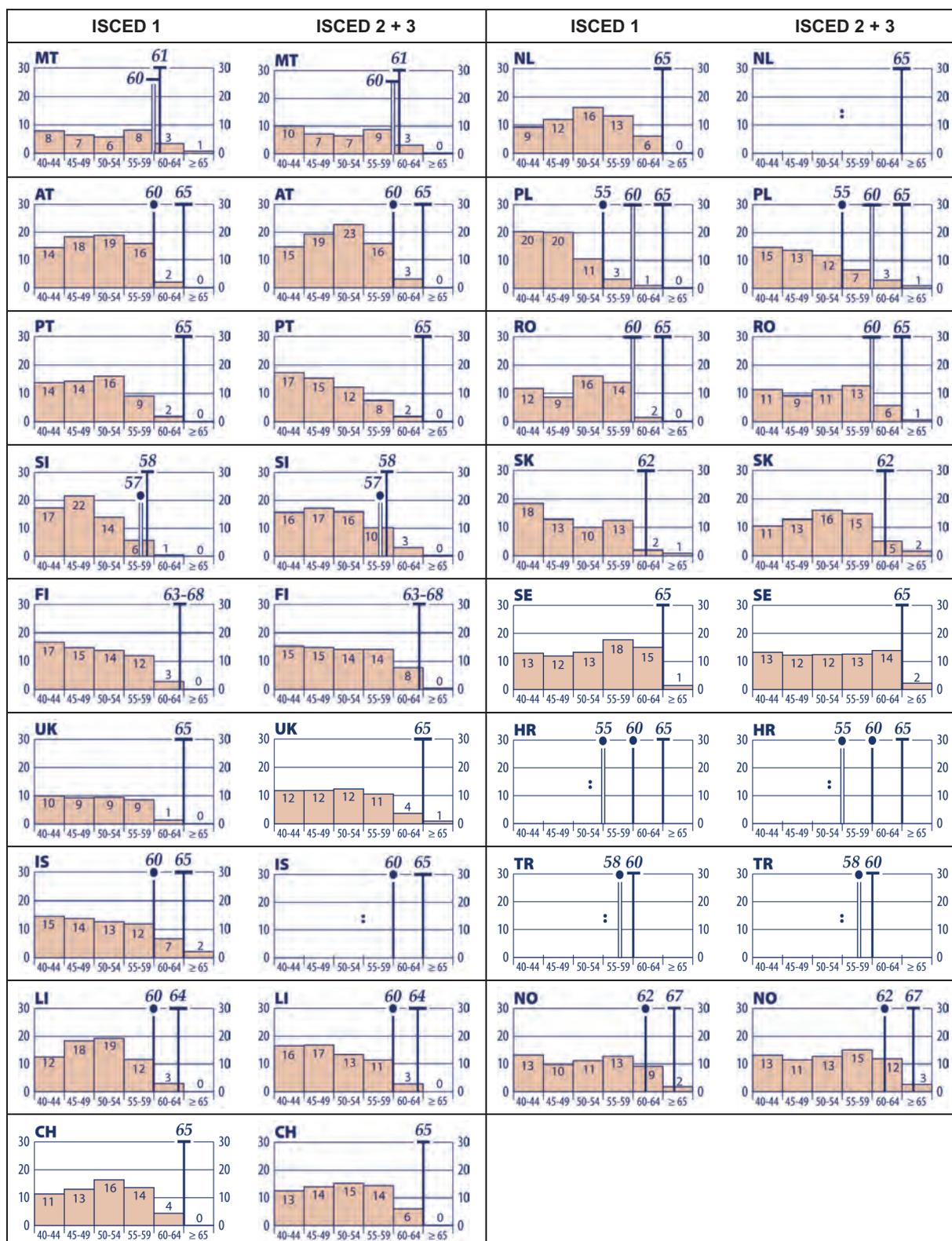
Donne
 Uomini e donne / solo uomini
 Età ufficiale di pensionamento
 Età minima di pensionamento con la pensione piena

Fonte: Eurostat, UOE ed Eurydice.

Nota specifica per paese

Belgio: i dati per l'istruzione secondaria includono anche ISCED 4.

CONDIZIONI DI LAVORO E RETRIBUZIONI



Donne
 Età ufficiale di pensionamento
 Uomini e donne / solo uomini
 Età minima di pensionamento con la pensione piena

Fonte: Eurostat, UOE ed Eurydice.

I CAPI DI ISTITUTO SONO SPESSO RESPONSABILI DELLA VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI

La valutazione individuale degli insegnanti implica la formulazione di un giudizio sul loro lavoro che sia in grado di guidarli e aiutarli a migliorare le loro prestazioni. L'insegnante soggetto a valutazione riceve un giudizio personale, verbale o scritto. Questa valutazione può svolgersi durante il processo di valutazione della scuola, oppure può svolgersi in modo indipendente (e magari portare a una valutazione formale dell'insegnante).

Una qualche forma di valutazione strutturata dei singoli insegnanti è presente in tutti paesi europei, ad eccezione di Italia, Finlandia, Regno Unito (Scozia) e Norvegia. Ciononostante, in Finlandia, a seconda della scuola, i capi di istituto possono svolgere colloqui o valutazioni annuali con i propri insegnanti. In questi, tuttavia, l'attenzione non si concentra sulla valutazione delle prestazioni passate, ma è più rivolta al futuro. In Scozia, sebbene non sia prevista una valutazione formale degli insegnanti su base individuale, i dirigenti effettuano annualmente una discussione professionale e un colloquio sullo sviluppo con gli insegnanti.

Nella maggior parte dei paesi, al capo di istituto spetta la responsabilità della valutazione degli insegnanti e, in oltre la metà dei paesi europei esaminati, la svolge regolarmente. Nei Paesi Bassi, è l'organo di governo della scuola a svolgere la valutazione individuale del personale. La valutazione sistematica degli insegnanti da parte del capo di istituto è stata recentemente intensificata in Slovenia (a partire dal 2009) con l'aumento della frequenza dei rapporti dei capi di istituto, e in Liechtenstein (a partire dal 2008) con la standardizzazione dei criteri di valutazione.

In Belgio (Comunità francese), Grecia, Polonia e Turchia, il capo di istituto interviene soltanto in circostanze specifiche. In Belgio (Comunità francese), ad esempio, la valutazione del capo di istituto vale principalmente per gli insegnanti con contratto a tempo determinato. In Grecia e in Turchia, i capi di istituto valutano gli insegnanti al termine del periodo di prova, in modo che la procedura con cui diventano personale a tempo indeterminato possa essere completata, ma non valutano gli insegnanti su base regolare. In Polonia, la valutazione dei risultati professionali degli insegnanti è svolta dal capo di istituto nei casi in cui un insegnante faccia richiesta di promozione a un grado professionale superiore.

In Slovacchia esiste una specie di sistema a cascata in cui il capo di istituto valuta il vice capo di istituto, che a sua volta valuta gli insegnanti. Un insegnante mentore valuta un insegnante neo-assunto.

In 17 paesi, valutatori esterni svolgono la valutazione degli insegnanti su base regolare oppure soltanto in circostanze specifiche. Questo avviene spesso in aggiunta ad altre procedure, come ad esempio la valutazione da parte del capo di istituto. I corpi ispettivi sono i principali responsabili della valutazione degli insegnanti in Francia, Lussemburgo (livello primario) e Turchia.

Nei paesi europei, l'autovalutazione degli insegnanti non è una tecnica di valutazione molto diffusa. Questa procedura viene svolta soltanto in sette paesi, e in tutti i casi – tranne che in Irlanda (per ISCED 2 e 3) e Islanda – viene svolta insieme a un'altra procedura.

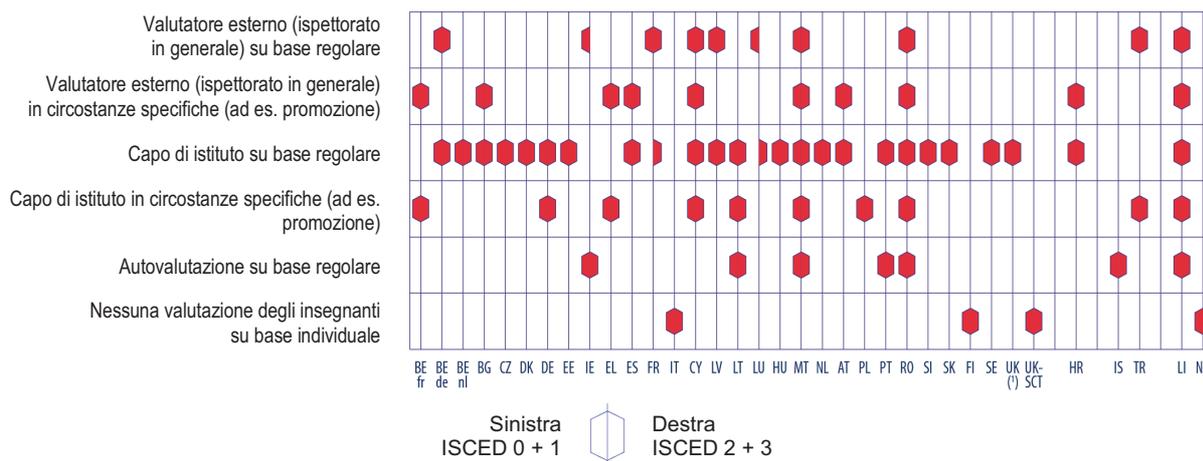
In diversi paesi, la valutazione degli insegnanti su base individuale è un sistema più complesso che coinvolge diversi attori. In Portogallo, ad esempio, il nuovo sistema di valutazione entrato in vigore nel 2011/12 include una componente interna e una componente esterna. La prima è svolta dal Consiglio pedagogico della scuola e riguarda tutti gli insegnanti. La valutazione esterna è svolta attraverso

l'osservazione in classe da parte di valutatori esterni soltanto in situazioni specifiche, e precisamente per la valutazione di "eccellente" e per coloro che si trovano a specifici livelli della loro carriera di insegnante. Tra i requisiti che devono possedere, i valutatori esterni devono essere insegnanti di altre scuole con formazione in "valutazione delle prestazioni" o "supervisione pedagogica", oppure insegnanti con esperienza professionale in "supervisione pedagogica". Gli insegnanti sono coinvolti nel processo di valutazione attraverso un rapporto di autovalutazione.

In Lettonia, nel 2007, è stato avviato un progetto pilota per lo sviluppo di un modello differenziato di struttura della carriera. Nell'ambito di questo progetto pilota, le prestazioni degli insegnanti sono valutate attraverso un giudizio sull'autovalutazione da parte di esperti esterni e l'amministrazione educativa.

È importante tenere presente che la vasta maggioranza dei paesi ha introdotto un processo di valutazione degli istituti, nel quale la valutazione individuale degli insegnanti non è che una parte di un sistema più complesso. Questo può includere varie procedure interne e/o esterne ⁽⁴⁾.

● **Figura D16: Responsabilità della valutazione individuale degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Spagna: i capi di istituto svolgono la valutazione degli insegnanti soltanto in alcune Comunità autonome.

Italia: La valutazione individuale degli insegnanti viene svolta soltanto al termine del periodo di prova.

Portogallo: il Consiglio pedagogico valuta gli insegnanti, il capo di istituto soltanto il vice capo di istituto e i coordinatori di dipartimento.

Austria: le informazioni indicate non valgono per ISCED 0.

⁽⁴⁾ Vd. EACEA/Eurydice, 2012b. *Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2012*, Figura B7.

PER LA VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI, IL RENDIMENTO DEGLI STUDENTI È SPESSO TENUTO IN CONSIDERAZIONE OLTRE ALLE OSSERVAZIONI

Il questionario TIMSS 2011 per le scuole conteneva domande sulle pratiche di valutazione degli insegnanti. I dati mostrano che la percentuale di studenti del quarto anno di scolarità i cui capi di istituto hanno dichiarato che le pratiche professionali degli insegnanti erano valutate attraverso osservazioni da parte del capo di istituto o da personale senior è, in media, molto elevata nei 23 paesi europei che hanno partecipato all'indagine (77%). La maggioranza dei capi di istituto in tutti i paesi partecipanti, ad eccezione del Portogallo, ha risposto di utilizzare questa forma di valutazione. Il quadro è più vario in Danimarca, Spagna, Irlanda e in Finlandia, dove un numero significativo di capi di istituto ha dichiarato che questa forma di valutazione non era utilizzata. Questi risultati rispecchiano ampiamente le informazioni raccolte sulle responsabilità della valutazione degli insegnanti. Secondo le normative, i capi di istituto sono coinvolti nella valutazione degli insegnanti nella maggior parte dei paesi (vd. figura D16).

In 12 dei 23 paesi europei partecipanti, è molto elevata la percentuale di studenti del quarto anno di scolarità i cui capi di istituto dichiarano che le osservazioni da parte di ispettori o altre persone esterne alla scuola non erano utilizzate per la valutazione degli insegnanti. In Italia e in Finlandia, tali percentuali erano vicine al 100%.

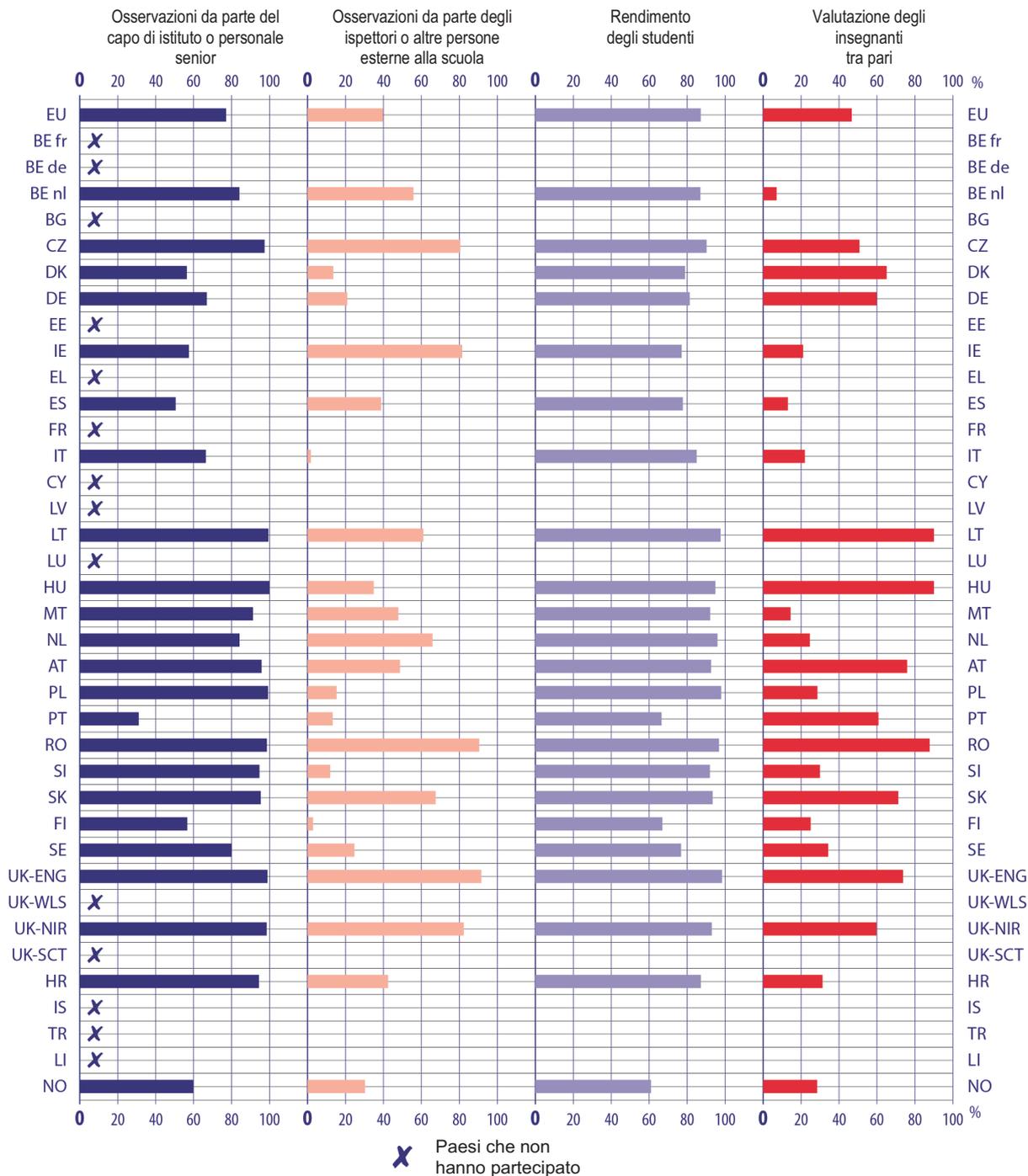
Molti capi di istituto in tutti i paesi europei partecipanti hanno risposto positivamente alla domanda sulla possibilità che il rendimento degli studenti fosse preso in considerazione nella valutazione della pratica dei loro insegnanti. Soltanto in Portogallo, Finlandia e Norvegia la percentuale di alunni del quarto anno di scolarità i cui capi di istituto hanno risposto che ciò non avveniva superava il 30%.

Si osserva una notevole varietà tra i paesi in merito alla domanda sull'utilizzo della valutazione tra pari per la valutazione degli insegnanti. In 12 paesi europei che hanno partecipato all'indagine, la maggioranza dei capi di istituto ha risposto di non utilizzarla, e si riscontrano percentuali particolarmente elevate in Belgio (Comunità fiamminga), Spagna e Malta (oltre l'80%). La percentuale di "sì" era invece particolarmente elevata in Lituania (89,9%), Ungheria (90%) e Romania (87%).

È difficile operare un confronto con i dati relativi all'ottavo anno di scolarità, dato il numero molto inferiore di paesi europei partecipanti. Laddove tale confronto è possibile, le differenze non sono ampie. Ciononostante, in Finlandia e in Norvegia, i capi di istituto del quarto anno di scolarità hanno risposto di essere coinvolti nella valutazione degli insegnanti abbastanza spesso, mentre all'ottavo anno di scolarità prevalevano le risposte negative (e praticamente non c'è differenza tra insegnanti di matematica e di scienze). Le cifre relative al rendimento degli studenti mostrano per Svezia e Norvegia un aumento molto significativo di "sì" rispetto al quarto anno di scolarità. Tutti gli altri paesi mostrano esattamente la stessa tendenza per entrambi gli anni di scolarità.

● **Figura D17: Percentuale di studenti del 4° (e 8°) anno di scolarità le cui scuole utilizzano determinate pratiche per valutare gli insegnanti (di matematica e scienze), 2011**

4° anno di scolarità



Fonte: IEA, banca dati internazionale TIMSS 2011.

CONDIZIONI DI LAVORO E RETRIBUZIONI

	Anno	UE	BE nl	CZ	DK	DE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- NIR	HR	NO
(A)	4	77,1	84,1	97,4	56,4	66,9	57,5	50,5	66,4	99,4	100	91,2	84,1	95,8	99,2	31,0	98,6	94,7	95,4	56,6	79,9	98,9	98,4	0,0	94,4
	Scienze	8	82,8	x	x	x	x	x	60,3	97,9	98,0	x	x	x	x	x	99,3	98,8	X	41,3	73,5	100	x	x	x
	Matematica	8	83,2	x	x	x	x	x	61,2	98,3	98,0	x	x	x	x	x	99,3	98,8	X	42,7	72,5	100	x	x	x
(B)	4	39,7	55,8	80,4	13,5	20,9	81,4	38,7	1,7	61,0	34,9	47,8	65,8	48,7	15,3	13,2	90,4	11,9	67,4	2,9	24,6	91,5	82,3	0,0	42,4
	Scienze	8	46,6	x	x	x	x	x	2,4	53,7	35,3	x	x	x	x	x	90,2	8,2	X	2,7	13,9	84,2	x	x	x
	Matematica	8	46,3	x	x	x	x	x	2,4	54,7	37,4	x	x	x	x	x	90,1	9,1	X	2,8	15,4	82,6	x	x	x
(C)	4	87,1	86,9	90,2	78,8	81,3	77,1	77,7	85,0	97,6	94,8	92,1	95,9	92,5	97,9	66,5	96,7	92,0	93,3	66,9	76,8	98,3	92,9	0,0	87,2
	Scienze	8	91,5	x	x	x	x	x	83,2	98,3	94,4	x	x	x	x	x	96,6	95,7	X	66,0	90,7	99,3	x	x	x
	Matematica	8	92,2	x	x	x	x	x	84,8	98,3	94,4	x	x	x	x	x	97,2	96,3	X	67,7	88,9	99,3	x	x	x
(D)	4	46,6	7,1	50,7	65,1	59,8	21,1	13,0	22,0	90,0	90,0	14,5	24,6	75,9	28,6	60,7	87,7	30,0	71,2	25,0	34,3	73,7	59,7	0,0	31,3
	Scienze	8	58,0	x	x	x	x	x	19,3	83,8	87,6	x	x	x	x	x	88,8	28,8	X	26,6	46,8	83,6	x	x	x
	Matematica	8	57,8	x	x	x	x	x	19,0	86,3	85,9	x	x	x	x	x	86,3	29,4	X	26,1	49,3	83,6	x	x	x

(A) Osservazioni da parte del capo di istituto o personale senior

(B) Osservazioni da parte degli ispettori o altre persone esterne alla scuola

(C) Rendimento degli studenti

(D) Valutazione degli insegnanti tra pari

x Paesi che non hanno partecipato

Fonte: IEA, banca dati internazionale TIMSS 2011.

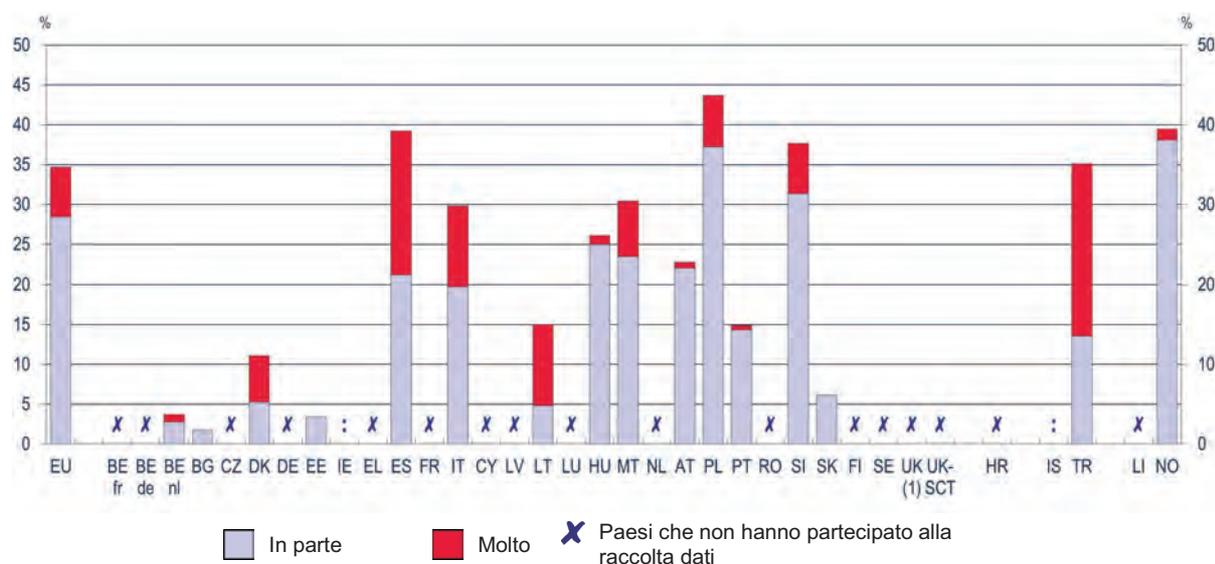
Nota specifica per paese

UE: la media europea si basa sulle informazioni fornite dai paesi partecipanti.

L'INSEGNAMENTO È SPESSO DANNEGGIATO DALL'“ASSEENTEISMO” DEGLI INSEGNANTI

Sostituire gli insegnanti assenti può rappresentare un problema per le scuole quando è difficile trovare insegnanti supplenti adeguati. Nel lungo periodo, l'assenza degli insegnanti può anche incidere negativamente sull'insegnamento e sull'apprendimento. Può inoltre essere un segnale di insoddisfazione per il lavoro o indicare problemi di gestione. Secondo l'Indagine internazionale OCSE sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS) del 2008, oltre un terzo degli insegnanti a livello ISCED 2 (in media il 35% dei paesi europei partecipanti) aveva capi di istituto secondo i quali l'assenteismo degli insegnanti penalizzava l'insegnamento “in parte” e “molto” nella loro scuola. I numeri erano ancora più alti in Spagna, Polonia, Slovenia, Turchia e Norvegia. In Spagna e Turchia, questo problema sembra incidere “molto” sull'insegnamento. Pochissimi capi di istituto, invece, ritenevano che ci fosse un problema di assenteismo degli insegnanti in Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, Estonia e Slovacchia.

● **Figura D18: Percentuale di insegnanti a livello ISCED 2 i cui capi di istituto ritenevano che l'assenteismo degli insegnanti penalizzasse l'insegnamento “in parte” e “molto” nella loro scuola, 2008**



	UE	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
In parte	28,4	2,8	1,8	5,3	3,4	:	21,2	19,7	4,8	25,0	23,5	22,0	37,2	14,3	31,3	6,2	:	13,6	38,1
Molto	6,3	1,0		5,9		:	18,0	10,1	10,2	1,2	7,0	0,8	6,5	0,6	6,3		:	21,6	1,4

Fonte: OCSE, banca dati TALIS 2008.

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

Note specifiche per paese

UE: la media europea si basa sulle informazioni fornite dai paesi partecipanti.

Irlanda: sebbene l'Irlanda abbia partecipato a TALIS 2008, il nesso strutturale tra il livello della scuola e il livello dell'insegnante è stato rimosso su richiesta del paese.

Islanda: sebbene l'Islanda abbia partecipato a TALIS 2008, i dati non sono stati inclusi nella banca dati su richiesta del paese.



LIVELLI DI AUTONOMIA E RESPONSABILITÀ DEGLI INSEGNANTI

GLI INSEGNANTI SONO SPESSO COINVOLTI NELLE DECISIONI RELATIVE AI CONTENUTI E AI METODI DI INSEGNAMENTO, MA NON NELLA GESTIONE DELLE RISORSE UMANE

Gli insegnanti sono coinvolti a vari livelli nelle decisioni su questioni che hanno un impatto significativo sul loro lavoro. Questo indicatore considera le responsabilità decisionali degli insegnanti in due aree principali: in primo luogo nell'ambito dell'insegnamento e in secondo luogo nell'ambito della gestione delle risorse umane. L'area dell'insegnamento riguarda decisioni sui contenuti del curriculum, la scelta dei metodi di insegnamento e di valutazione, la selezione dei libri di testo scolastici e il raggruppamento degli studenti per finalità didattiche.

Nella maggior parte dei paesi europei, gli insegnanti dell'istruzione primaria possono agire in modo relativamente autonomo nelle questioni relative all'insegnamento. In particolare, in quasi tutti i paesi la scelta dei metodi di insegnamento è a discrezione degli insegnanti. La Grecia è l'unico paese in cui le autorità responsabili dell'istruzione hanno poteri decisionali per quasi tutte le questioni sopraindicate relative all'insegnamento. Il Belgio (Comunità fiamminga) è l'unico paese in cui la responsabilità per tutte queste questioni spetta, invece, al capo di istituto/organo di governo della scuola. Nell'istruzione secondaria, il quadro è leggermente diverso: in circa la metà dei paesi esaminati, le decisioni spettano al capo di istituto/organi di governo della scuola, ad eccezione delle decisioni sui metodi di insegnamento, che rimangono una prerogativa degli insegnanti nella maggior parte dei paesi.

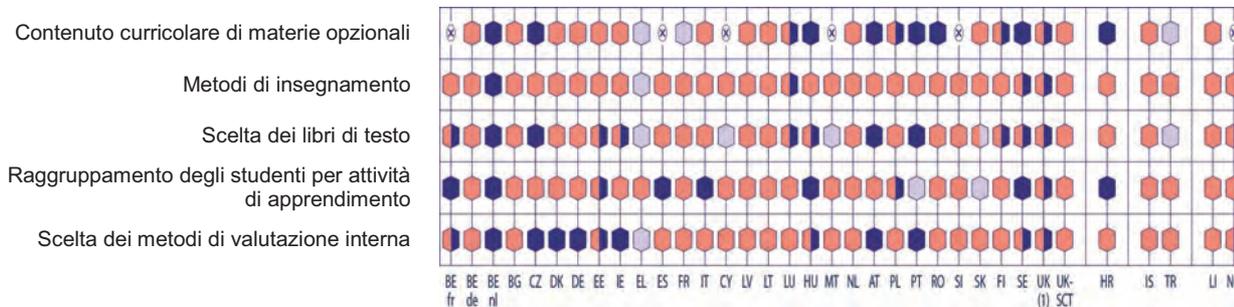
La seconda area decisionale qui considerata è quella relativa alla gestione delle risorse umane, che include la selezione e il licenziamento degli insegnanti, la definizione dei doveri e delle responsabilità degli insegnanti e la scelta del capo di istituto. In quest'area, i capi di istituto/organi di governo della scuola sono i principali responsabili delle decisioni in Europa. In una minoranza di paesi, le autorità responsabili dell'istruzione assumono tali decisioni; è questo il caso dei paesi dell'Europa meridionale come Grecia, Spagna, Francia, Italia, Cipro e Malta, nei quali le autorità educative competenti assumono decisioni in tutte o quasi tutte le questioni sopraindicate. Solo in casi estremamente rari sono gli insegnanti ad assumere decisioni in tali aree. A differenza dell'area dell'insegnamento, non si riscontrano molte differenze tra i livelli educativi in merito alle responsabilità per le decisioni relative alle risorse umane.

LIVELLI DI AUTONOMIA E RESPONSABILITÀ DEGLI INSEGNANTI

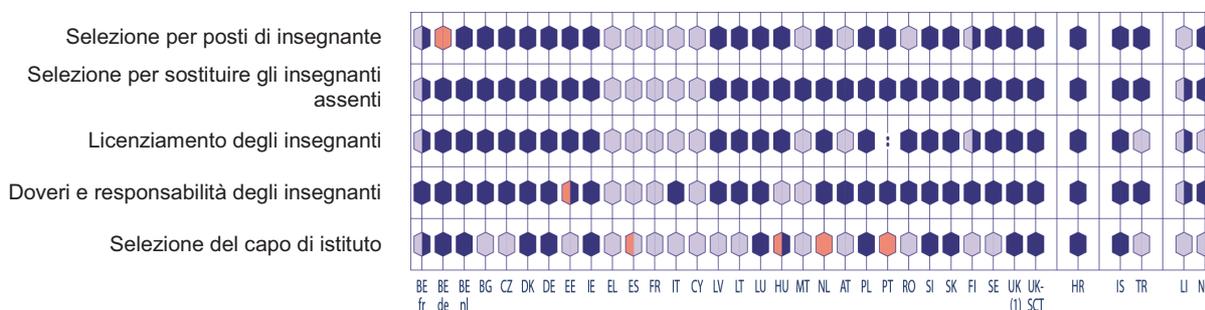
● **Figura E1: Responsabili delle decisioni sulle questioni relative all'insegnamento e alle risorse umane nell'istruzione primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 1, 2 e 3), 2011/12**

Livello primario (ISCED 1)

Contenuti e metodi di insegnamento

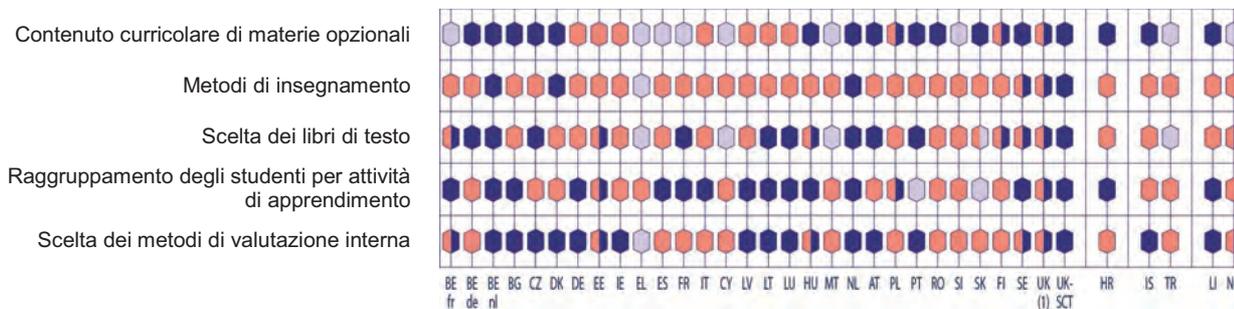


Assunzioni e risorse umane

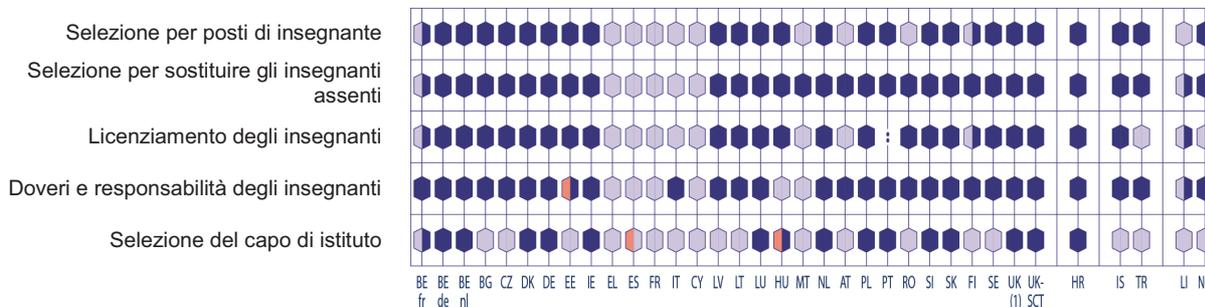


Livello secondario (ISCED 2 e 3)

Contenuti e metodi di insegnamento



Assunzioni e risorse umane



■ Insegnanti
 ■ Autorità educative
 ■ Capo di istituto/organo di governo della scuola
 ⊗ Nessuna materia opzionale

Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr): i responsabili delle decisioni sulle assunzioni e sulle risorse umane dipendono dal tipo di scuola: privata sovvenzionata oppure amministrata dalla Comunità francese.

Estonia: per la selezione del capo di istituto viene formata una commissione speciale. Per le scuole municipali, la composizione della commissione non è prescrittiva, il che significa che possono essere inclusi anche gli insegnanti. Per gli istituti statali devono essere inclusi i rappresentanti degli insegnanti.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Spagna: l'organo di gestione di ciascuna scuola è responsabile della supervisione dei doveri degli insegnanti. Quest'organo può assumere decisioni sui doveri specifici assegnati a ciascun insegnante (orario di lezione, responsabilità di coordinamento, tutoraggio ecc.). La commissione che seleziona i capi di istituto può anche includere i rappresentanti dei genitori degli studenti.

Italia: i rigidi sistemi di graduatorie che non prevedono vere e proprie selezioni sono utilizzati per la chiamata di supplenti.

Lituania: per la selezione del capo di istituto, viene formata una commissione speciale a livello municipale o statale. Questa commissione include gli insegnanti.

Malta: in caso di assenza prolungata, le autorità educative centrali mandano un insegnante supplente.

Portogallo: le scuole hanno un certo grado di autonomia nel raggruppamento degli studenti secondo regole definite annualmente dalla legge.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): la selezione per i posti di insegnante, per sostituire gli insegnanti assenti e i doveri e le responsabilità degli insegnanti sono decisi prevalentemente dal capo di istituto, ma possono essere delegati agli insegnanti con ruolo manageriale.

I CONTENUTI DELL'INSEGNAMENTO SONO L'AREA IN CUI GLI INSEGNANTI ESERCITANO LA MAGGIORE INFLUENZA

Nell'indagine PISA 2009, ai capi di istituto è stato chiesto quali organi/gruppi (ad es. insegnanti, studenti, genitori) esercitassero un'influenza diretta sulle decisioni in merito alle assunzioni, alla gestione del budget, ai contenuti dell'insegnamento e alle pratiche di valutazione. La figura mostra la percentuale di studenti di 15 anni iscritti a scuole i cui capi di istituto hanno risposto che i gruppi di insegnanti (ad es. associazione del personale, commissioni curriculari, sindacati) avevano influenza su queste decisioni.

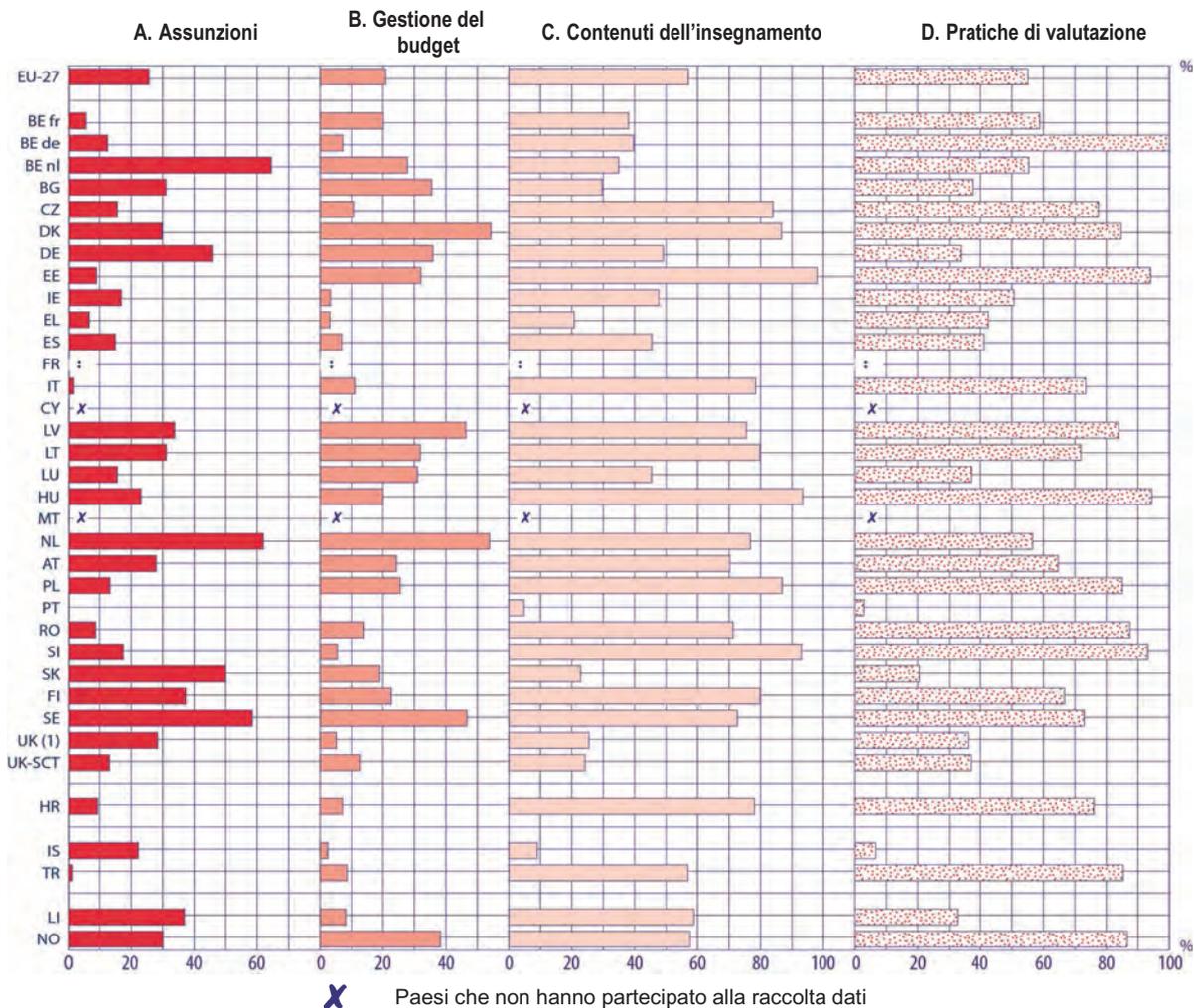
Tra le opzioni di risposta indicate, "contenuti dell'insegnamento" è l'area in cui i gruppi di insegnanti esercitavano la massima influenza diretta. I gruppi di insegnanti influenzavano notevolmente le decisioni sui contenuti dell'insegnamento in Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Ungheria, Polonia e Slovenia. In Portogallo e in Islanda, invece, meno del 10% degli studenti di 15 anni era iscritto a scuole i cui insegnanti potevano influenzare le decisioni sui contenuti dell'insegnamento. In questi paesi, le autorità educative hanno potere decisionale sui contenuti dell'insegnamento. Comunque, in generale, nella maggioranza dei sistemi educativi europei, le autorità educative avevano più influenza sui contenuti dell'insegnamento rispetto ai gruppi di insegnanti.

In media, nei paesi UE-27 partecipanti, la valutazione era influenzata dai gruppi di insegnanti nelle scuole frequentate dal 55% degli studenti di 15 anni. Ciononostante si riscontra un'enorme variazione tra i sistemi educativi europei. In Belgio (Comunità tedesca), Estonia, Ungheria e Slovenia, oltre il 90% degli studenti di 15 anni era iscritto a scuole i cui capi di istituto dichiaravano che i gruppi di insegnanti esercitavano un'influenza diretta sulle pratiche di valutazione. In Portogallo e in Islanda, invece, le cifre erano inferiori al 10%. Anche le autorità educative e le commissioni esterne di valutazione erano generalmente coinvolte nelle decisioni sulle pratiche di valutazione.

I gruppi di insegnanti esercitavano una certa influenza sulle assunzioni. Erano coinvolti nelle decisioni relative al personale in Belgio (Comunità fiamminga), Paesi Bassi e Svezia. Tali decisioni non erano influenzate dai gruppi di insegnanti in Italia, Portogallo e Turchia, e soltanto in pochissime scuole in Belgio (Comunità francese), Estonia, Grecia, Romania e Croazia. Normalmente le autorità educative regionali o nazionali (ad es. ispettorati) e gli organi di governo della scuola esercitavano più influenza sulla gestione del personale di quanto non facessero i gruppi di insegnanti. Questo riflette anche le informazioni sulle norme concernenti i processi decisionali (vd. figura E1). In media, nei paesi UE-27 partecipanti, circa il 61% degli studenti di 15 anni era iscritto a scuole i cui capi di istituto dichiaravano che le autorità educative influenzavano le decisioni sulla gestione del personale, e il 32% era iscritto a scuole in cui gli organi di governo erano coinvolti.

LIVELLI DI AUTONOMIA E RESPONSABILITÀ DEGLI INSEGNANTI

- **Figura E2: Percentuale di studenti di 15 anni nelle scuole in cui i gruppi di insegnanti (ad es. associazioni professionali, commissioni curriculari, sindacati) esercitano un'influenza diretta sulle decisioni in merito alle assunzioni, alla gestione del budget, ai contenuti dell'insegnamento e alle pratiche di valutazione, 2009**



Fonte: OCSE, PISA 2009.

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

	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
A	25,7	5,7	12,5	64,5	31,1	15,6	29,8	45,7	9,0	16,9	6,7	15,0	:	1,5	x	33,8	31,2	15,6
B	20,9	20,2	7,2	27,8	35,5	10,6	54,3	35,9	32,1	3,3	3,1	6,9	:	11,1	x	46,4	31,9	31,0
C	57,1	38,1	39,7	34,9	29,6	84,0	86,7	49,1	97,9	47,7	20,8	45,5	:	78,4	x	75,5	79,8	45,4
D	55,1	58,9	100,0	55,3	37,7	77,5	84,6	33,7	94,0	50,7	42,6	41,1	:	73,4	x	83,9	71,9	37,2
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	TR	LI	NO
A	23,1	x	62,0	28,0	13,2	0,0	8,8	17,5	50,0	37,3	58,5	28,4	13,1	9,4	22,3	1,1	37,0	30,1
B	20,0	x	54,0	24,3	25,5	0,0	13,7	5,5	19,0	22,7	46,7	5,2	12,6	7,1	2,5	8,6	8,2	38,3
C	93,4	x	76,8	70,2	86,9	4,8	71,3	93,0	22,8	79,9	72,6	25,5	24,2	78,1	9,0	57,0	58,9	57,6
D	94,4	x	56,5	64,6	85,1	3,0	87,4	93,1	20,6	66,7	72,9	36,0	37,1	76,0	6,6	85,3	32,6	86,6

Fonte: OCSE, PISA 2009.

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

Nota esplicitiva

Altre opzioni di risposta non esclusive includevano: autorità educative regionali o nazionali (ad es. ispettorati); organo di governo della scuola; gruppi di genitori; gruppi di studenti (ad es. associazioni studentesche, organizzazioni giovanili); commissioni esaminatrici esterne (non indicate nella figura).

Note specifiche per paese

UE-27: la media europea si basa sulle informazioni fornite dai paesi partecipanti.

Francia: dati non disponibili perché il questionario per la scuola non è stato somministrato (OCSE, 2012).

Raramente il budget è una questione in cui i gruppi di insegnanti sono coinvolti. In media, nei paesi UE-27 che hanno partecipato, soltanto il 21% circa degli studenti di 15 anni era iscritto a scuole i cui capi di istituto dichiaravano che i gruppi di insegnanti esercitavano un'influenza diretta sulle decisioni relative al budget. Ciò era alquanto raro in Irlanda, Grecia, Portogallo, Slovenia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e Islanda. I gruppi di insegnanti erano invece coinvolti spesso nelle decisioni relative al budget in Danimarca, Lettonia, Paesi Bassi e Svezia. Ancora una volta, le questioni relative al budget erano più influenzate dalle autorità educative (44%) e dagli organi di governo delle scuole (69%).

In generale si riscontrano tendenze coerenti per i paesi. I gruppi di insegnanti avevano poca influenza sulle decisioni in merito alle aree analizzate in Grecia, Portogallo, Regno Unito e Islanda. I gruppi di insegnanti erano invece ampiamente coinvolti nelle decisioni in Danimarca, Estonia, Lettonia, Ungheria, Paesi Bassi e Svezia.

GLI INSEGNANTI SOMMINISTRANO SPESSE LE PROVE NAZIONALI DI VALUTAZIONE E LE CORREGGONO

Le prove nazionali di valutazione, qui definite come prove standardizzate ed esami stabiliti a livello centrale, possono essere divise in due ampie categorie: quelle la cui finalità principale è certificare il rendimento dei singoli studenti e pertanto orientare le decisioni sulle loro carriere scolastiche, e quelle svolte per altre finalità come ad esempio il monitoraggio della qualità degli istituti dell'intero sistema educativo, oppure per individuare le esigenze di apprendimento dei singoli studenti. Entrambe le categorie sono presenti nella vasta maggioranza dei paesi.

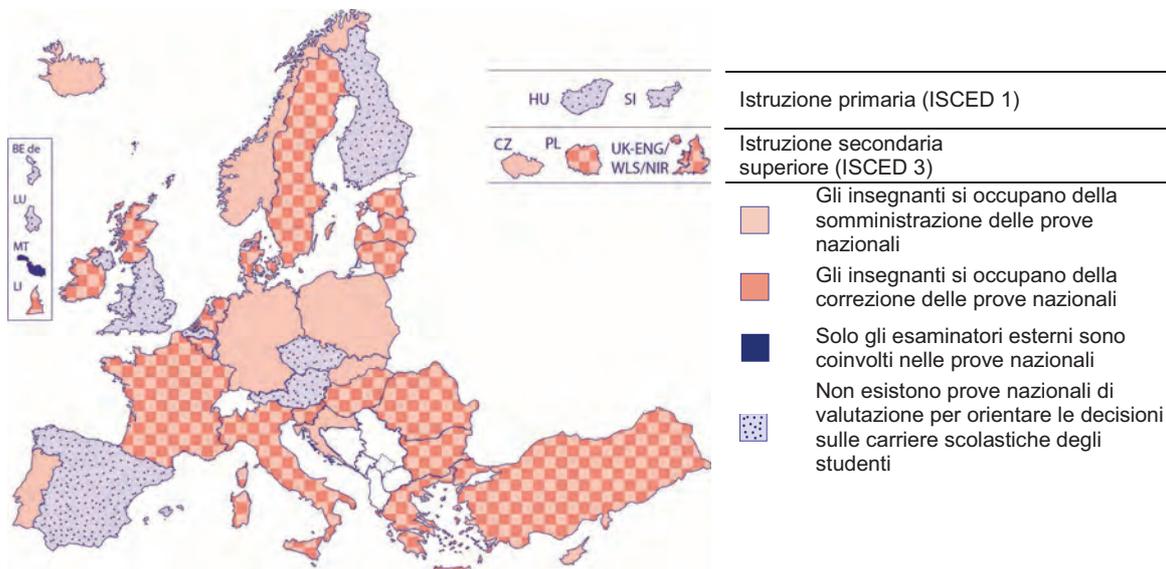
Gli insegnanti possono essere coinvolti in vari stadi del processo di valutazione tramite prove nazionali. Nella grande maggioranza dei casi, sono coinvolti nella somministrazione delle prove nazionali ai propri studenti secondo istruzioni precise e dettagliate su come svolgere il compito. Questo vale per entrambe le categorie di prove nazionali: quelle per orientare le decisioni sulla carriera scolastica degli studenti e quelle per altre finalità.

Il compito di correggere le prove nazionali di valutazione è assegnato agli insegnanti un po' meno frequentemente rispetto alla somministrazione delle prove. In circa la metà dei paesi o regioni europee, gli insegnanti correggono le prove che hanno lo scopo di orientare la carriera scolastica degli studenti e i test per altre finalità. In Ungheria, gli insegnanti della scuola secondaria superiore sono coinvolti nella correzione delle prove per orientare le decisioni sulla carriera scolastica degli studenti del livello secondario inferiore. Ciononostante, per le prove nazionali a livello secondario superiore, gli insegnanti sono coinvolti nella correzione soltanto al livello standard; a un livello avanzato, i responsabili della correzione sono persone esterne.

A Malta soltanto gli esaminatori esterni sono responsabili delle prove nazionali volte ad orientare le decisioni sulla carriera scolastica degli studenti, mentre in Belgio (Comunità fiamminga), Ungheria (ISCED 2 e 3) e Regno Unito (Irlanda del Nord) (ISCED 2), gli esaminatori esterni sono responsabili delle prove nazionali per altre finalità.

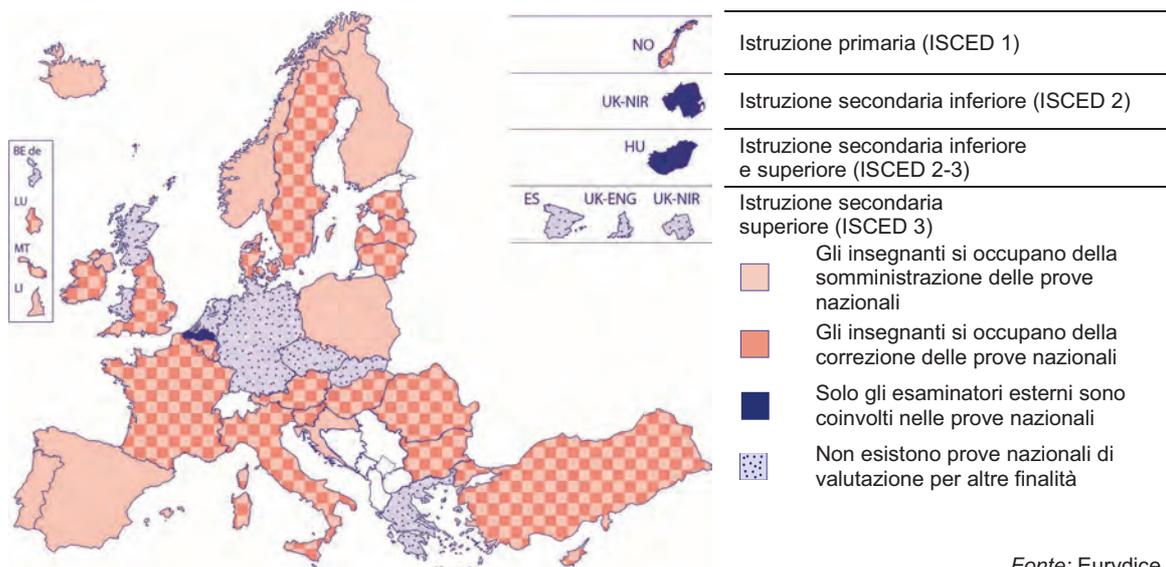
● **Figura E3: Ruolo degli insegnanti nelle prove nazionali di valutazione degli studenti dell'istruzione primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 1, 2 e 3), 2011/12**

Figura E3a: Prove nazionali di valutazione per orientare le decisioni sulle carriere scolastiche degli studenti



Fonte: Eurydice.

Figura E3b: Prove nazionali per altre finalità



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Per **prova nazionale di valutazione** si intende la somministrazione nazionale di prove di valutazione standardizzate ed esami stabiliti a livello centrale. Le prove contengono procedure stabilite a livello centrale per la preparazione del loro contenuto, la loro somministrazione e la loro votazione, e l'interpretazione e uso dei loro risultati. Queste prove di valutazione sono standardizzate dalle autorità educative centrali (o di livello superiore). Le **prove nazionali per orientare le decisioni sulla carriera scolastica degli alunni** riassumono il rendimento dei singoli alunni al termine dell'anno scolastico o di uno specifico ciclo educativo, e hanno un impatto importante sulla loro carriera scolastica. Nella letteratura tali prove sono anche definite prove sommative o "valutazione dell'apprendimento". I loro risultati sono utilizzati per rilasciare certificati o prendere importanti decisioni legate al raggruppamento degli alunni per livello di preparazione, scelta della scuola o passaggio da un anno all'altro ecc.

Per **prove nazionali per altre finalità** si intendono:

- **prove nazionali per il monitoraggio degli istituti e/o del sistema educativo**, che hanno come obiettivo primario il monitoraggio e la valutazione degli istituti e/o del sistema educativo nel complesso. Per "monitoraggio e valutazione" si intende qui il processo di raccolta e analisi delle informazioni per verificare il rendimento in relazione agli obiettivi e per prendere provvedimenti correttivi laddove necessari. I risultati delle prove nazionali sono utilizzati come indicatori della qualità dell'insegnamento e delle prestazioni degli insegnanti, ma anche per misurare l'efficacia complessiva delle politiche e delle pratiche educative.

- le **prove nazionali per individuare i bisogni specifici di apprendimento degli alunni** sono utilizzate principalmente per assistere il processo di apprendimento dei singoli alunni individuando le loro specifiche esigenze di apprendimento e adattare l'insegnamento di conseguenza. Queste prove sono incentrate sull'idea della "valutazione per l'apprendimento" e possono essere generalmente descritte come "valutazioni formative".

Note specifiche per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Spagna: oltre alla valutazione generale diagnostica a livello statale, le Comunità autonome svolgono valutazioni diagnostiche annuali. In alcune Comunità autonome, possono collaborare aziende esterne per la somministrazione di queste prove. Sia l'équipe con funzioni di leadership che il personale docente della scuola collaborano alla gestione della somministrazione di queste prove. Inoltre, in alcune Comunità autonome, gli insegnanti si occupano di correggere le prove.

Italia: per le classi selezionate per il campione nazionale (prove nazionali per altre finalità), gli osservatori esterni inviati dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) somministrano e correggono le prove.

Malta: gli insegnanti sono coinvolti nella correzione di alcune prove nazionali per individuare le esigenze di apprendimento degli studenti (test comparativi alla fine di ISCED 1).

Polonia: a livello ISCED 3, gli insegnanti sono coinvolti soltanto nella valutazione della parte orale dell'esame di immatricolazione. La parte scritta, oltre agli esami a livello ISCED 1 e 2, è corretta da esaminatori esterni.

Regno Unito (ENG): a livello primario, le prove nazionali per altre finalità possono, in base alla preferenza dell'istituto, essere somministrate dagli istituti in un momento di loro scelta e successivamente corrette internamente oppure somministrate nella settimana delle prove e corrette esternamente.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): le qualifiche esterne per assumere decisioni sulla carriera scolastica a livello ISCED 3 (GCSE e A levels) includono sempre esami stabiliti e corretti esternamente, e possono anche includere una valutazione stabilita e/o corretta dagli insegnanti.

NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI EUROPEI, GLI INSEGNANTI SONO ATTIVAMENTE COINVOLTI NELLE DECISIONI IN MERITO ALLA RIPETENZA

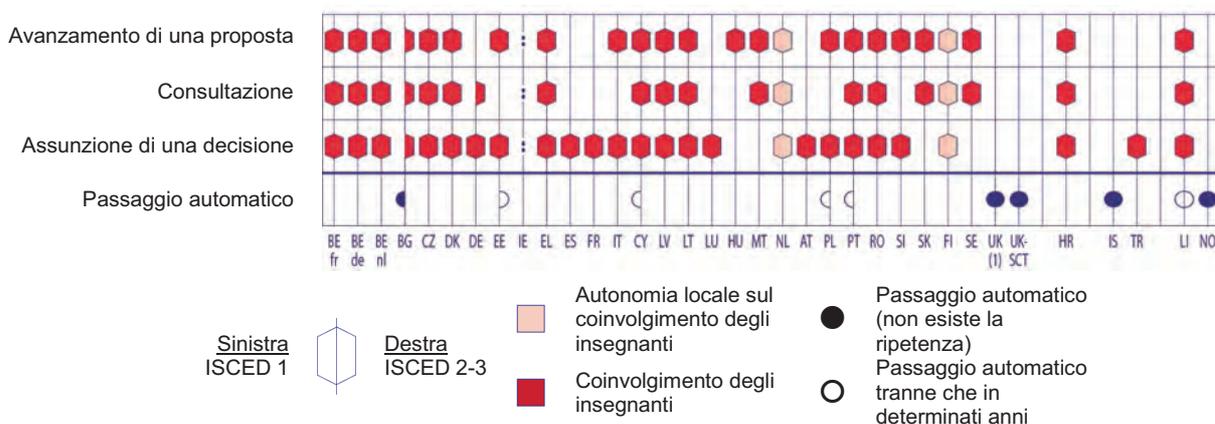
Dappertutto in Europa gli insegnanti sono responsabili del sostegno all'apprendimento e allo sviluppo delle competenze degli studenti. Spesso sono anche coinvolti nelle decisioni in merito al loro passaggio da un anno scolastico all'altro. Ciò vale solo nei paesi che non hanno una normativa per il passaggio automatico ⁽¹⁾.

In circa due terzi dei paesi europei, gli insegnanti sono attivamente coinvolti nel processo di ripetenza, in quanto avanzano una proposta o assumono una decisione sulla ripetizione di un anno scolastico da parte di uno studente. Possono anche essere consultati sulla questione.

Pochissime sono le differenze tra i livelli educativi. In Bulgaria il coinvolgimento degli insegnanti nel processo di ripetenza vale solo per il livello secondario, in quanto gli studenti passano automaticamente alla classe successiva durante il livello primario.

Nei Paesi Bassi e in Finlandia, spetta agli istituti/autorità locali decidere il livello di coinvolgimento degli insegnanti nel processo di ripetenza.

Figura E4: Coinvolgimento degli insegnanti nel processo di ripetenza nell'istruzione primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 1, 2 e 3), 2011/12



Fonte: Eurydice.

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

⁽¹⁾ EACEA/Eurydice, 2011b. *La ripetenza nell'istruzione obbligatoria in Europa: normativa e dati statistici.*



LIVELLI DI AUTONOMIA E RESPONSABILITÀ DEGLI INSEGNANTI

Note specifiche per paese

Germania: in alcuni *Länder*, a livello ISCED 1, la ripetenza al termine del primo anno non è ammessa.

Estonia: la ripetenza non è prevista a livello secondario superiore.

Cipro: la ripetenza può avvenire una sola volta, al primo e secondo anno di scolarità di ISCED 1.

Ungheria: tutto il personale docente assume decisioni in merito alla ripetenza.

Malta: il coinvolgimento degli insegnanti nel processo di ripetenza non si applica a ISCED 3, dove gli studenti ripetono un anno solo se non superano né gli esami annuali, né il secondo appello d'esame.

Polonia: nei primi tre anni di scolarità di ISCED 1, il passaggio alla classe successiva è automatico.

Portogallo: al 1° anno non è prevista la ripetenza.

Slovenia: a livello ISCED 3, il capo di istituto assume decisioni in merito alla ripetenza degli studenti.

Finlandia: la decisione in merito alla ripetenza spetta al capo di istituto dopo la consultazione con i genitori.

Svezia: il ricorso alla ripetenza può avvenire solo in casi eccezionali.

Liechtenstein: a livello ISCED 1, la ripetenza è possibile solo una volta in casi molto gravi.

CAPI DI ISTITUTO

PER DIVENTARE CAPO DI ISTITUTO, OLTRE ALL'ESPERIENZA PROFESSIONALE DI INSEGNAMENTO, NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI È RICHIESTA UNA FORMAZIONE SPECIFICA

Oggi i capi di istituto si trovano ad affrontare vari compiti, che non includono soltanto l'organizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma anche la gestione delle risorse umane e finanziarie. Selezionare le persone giuste è fondamentale, pertanto la nomina del capo di istituto deve tener conto di numerosi criteri diversi. In tutti i paesi europei esistono norme che stabiliscono i requisiti ufficiali che gli aspiranti capi di istituto devono soddisfare.

Quattro paesi – Belgio (Comunità fiamminga), Lettonia, Paesi Bassi e Norvegia – stabiliscono che l'unica condizione ufficiale per essere nominati capo di istituto è il possesso di una qualifica di insegnante. Nella pratica, tuttavia, gli aspiranti capi di istituto devono anche possedere esperienza professionale di insegnamento. In Norvegia l'autorità locale stabilisce tutti gli altri requisiti, tra i quali esperienza amministrativa e formazione per dirigenti.

Quasi ovunque l'esperienza professionale di insegnamento è condizione basilare per la nomina. Ciononostante la quantità di esperienza richiesta può variare (cfr. figura F2) e, nella maggior parte dei paesi, si applicano una o più condizioni aggiuntive.

In Grecia, Cipro, Lituania, Regno Unito (Irlanda del Nord) e Turchia, i futuri capi di istituto devono possedere esperienza professionale di insegnamento ed esperienza amministrativa. In Lituania vengono espressamente richieste anche competenze manageriali e di leadership.

In una dozzina di paesi o regioni, i candidati al posto di capo di istituto devono aver lavorato come insegnante e aver ricevuto una formazione specifica per dirigenti. In Slovenia, i capi di istituto devono inoltre avere ottenuto la promozione a consigliere o consulente, o aver ottenuto la promozione a "mentore" e aver ricoperto la carica per almeno cinque anni.

A Malta, in Romania, nel Regno Unito (Inghilterra e Galles) e in Islanda, i futuri capi di istituto devono soddisfare tutti e tre i requisiti: esperienza professionale di insegnamento, esperienza amministrativa e formazione specifica per dirigenti. In Spagna, le autorità educative possono aggiungere ulteriori requisiti, come ad esempio nelle Comunità autonome in cui si parla una lingua co-ufficiale, dove è necessario fornire un certificato che attesti il livello minimo di competenza linguistica in tale lingua.

In Svezia soltanto chi ha acquisito conoscenze sul settore dell'istruzione attraverso formazione ed esperienza professionale può essere nominato capo di istituto. Non è richiesta esperienza professionale in sé. I capi di istituto non devono essere necessariamente reclutati tra gli (ex) insegnanti, ma in linea di principio dovrebbero avere un background professionale diverso. Il requisito formale (per chi è stato assunto dopo il marzo 2010) è il superamento di un corso di formazione specifica a livello universitario, del quale è responsabile l'Agenzia nazionale svedese per l'istruzione.

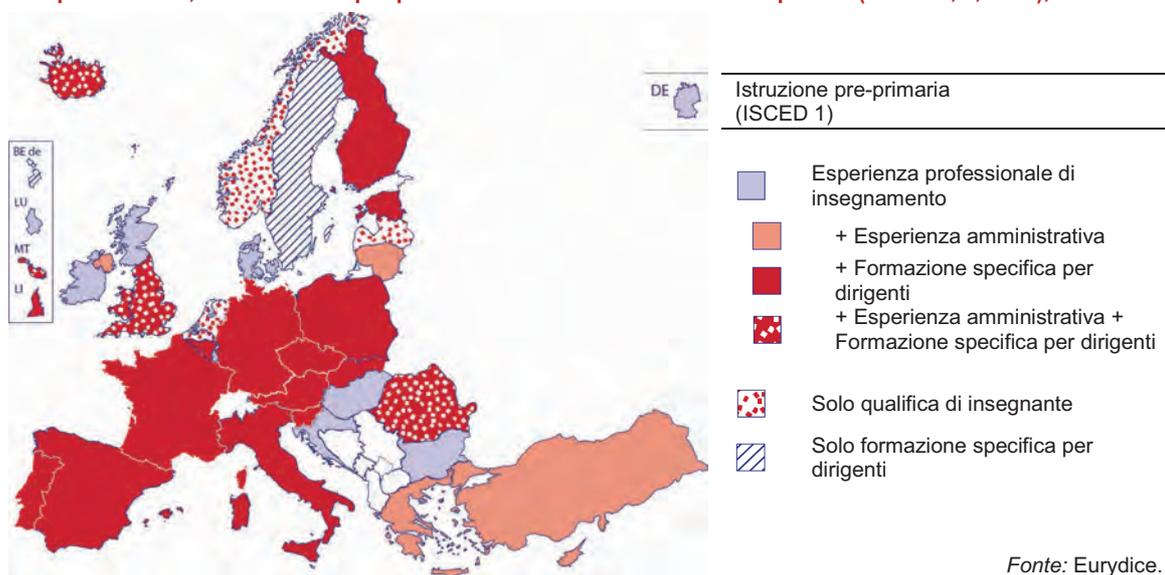
In generale, la formazione per dirigenti è richiesta in 21 paesi o regioni (vd. figura F1). Nella maggior parte di essi, tale formazione si svolge prima della nomina. In Repubblica ceca, Francia, Austria, Slovacchia e Svezia, i nuovi capi di istituto possono acquisirla entro uno specifico periodo di tempo dopo la loro nomina. (Per i paesi che offrono formazione per dirigenti non obbligatoria, vd. figura F3).

La durata della formazione per dirigenti varia da una settimana (Romania) a un programma di istruzione superiore di secondo livello da 60 ECTS a Malta. I moduli comuni includono competenze manageriali, comunicative, di team building e di leadership, sviluppo scolastico, diritto e organizzazione della scuola. Alcuni paesi definiscono chiaramente una componente pratica oltre al contenuto più teorico. In Spagna, il programma di formazione consiste in un corso teorico e un tirocinio. In Polonia, gli specifici programmi successivi a un titolo accademico di primo livello che non portano al conseguimento di un altro titolo accademico includono 210 ore di formazione, 26 delle quali corrispondono alla pratica di gestione. Il Programma nazionale di formazione alla leadership

scolastica in Svezia collega le conoscenze teoriche al ruolo pratico di leadership dei capi di istituto. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), gli aspiranti capi di istituto sono incoraggiati dai loro superiori ad esercitarsi alla leadership durante la loro formazione, che prevede studi di caso e compiti connessi all'interno della scuola oltre a un periodo di tirocinio minimo di nove giorni in un'altra scuola.

In tre paesi le recenti normative introducono dei cambiamenti: in Romania, la Legge del 2011 sull'Istruzione nazionale ha aggiunto nuovi requisiti di esperienza amministrativa e formazione per dirigenti. In Ungheria, a partire dal settembre 2012, tutti i nuovi capi di istituto devono partecipare alla formazione per dirigenti. In Islanda è stata gradualmente introdotta una legislazione simile, la cui attuazione di concluderà nel 2012. Durante questo periodo di aggiustamento, i requisiti non sono stati uniformi.

● **Figura F1: Esperienza professionale e formazione per dirigenti ufficialmente richiesta per diventare un capo di istituto, dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Paesi che richiedono un periodo minimo di formazione obbligatoria prima o dopo la nomina a capo di istituto, 2011/12

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Durata	120 h	150 h	⊗	⊗	100 h	⊗	104 h	240 h	⊗	⊗	40h-14 mesi	1 anno	3-4 mesi	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	60 ECTS
	●	●			○		●	●			●	○	●						●
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	TR	LI	NO			
Durata	⊗	12 ECTS	210 h	250 h	1 settimana	144 h	160 h	15 ECTS	30 ECTS	6-18 mesi	⊗	⊗	15 ECTS	⊗	15 ECTS	⊗			
		○	●	●	●	●	○	●	○	●			●		●				

● Prima della nomina ○ Dopo la nomina ⊗ Non è richiesta formazione per dirigenti

Fonte: Eurydice.

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

Nota esplicativa

Per **esperienza professionale** di insegnamento si intende un certo numero di anni di pratica professionale come insegnante, perlopiù al livello educativo al quale la persona si candida a capo di istituto.

Per **esperienza amministrativa** si intende un'esperienza di amministrazione/gestione scolastica, acquisita esercitando, ad esempio, il ruolo di vice-capo di istituto.

Per **formazione per dirigenti** si intende una formazione specifica che si svolge dopo la formazione iniziale e la qualifica di insegnante. A seconda dei casi, questa formazione può essere offerta prima della presentazione della candidatura o al momento di inserirsi in una procedura di reclutamento, oppure durante i primi anni che seguono l'inizio dell'incarico. L'obiettivo di questa formazione è fornire al futuro capo di istituto le competenze necessarie alla sua nuova funzione. Non deve essere confusa con lo sviluppo professionale continuo del capo di istituto.

Note specifiche per paese

Belgio (BE de): per essere nominato capo di istituto a tempo indeterminato in una scuola organizzata dalla Comunità, è richiesto un certificato in competenze manageriali.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Spagna: la durata e l'organizzazione del programma di formazione iniziale (sia del corso teorico che del corso pratico) è stabilita dalle autorità educative delle Comunità autonome. Pertanto si riscontrano differenze in merito al numero di ore di formazione: si va da un minimo di 40 ore a un massimo di 14 mesi, nelle Comunità in cui tale formazione è regolamentata.

Lussemburgo: a livello ISCED 0 e 1 non esiste la posizione di capo di istituto.

Malta: i futuri capi di istituto devono anche avere quattro anni di esperienza nella posizione di assistente del capo di istituto, capo di dipartimento, coordinatore dell'istruzione inclusiva oppure consulente scolastico, prima di candidarsi alla posizione di capo di istituto.

Paesi Bassi: nell'istruzione primaria, la qualifica di insegnante è richiesta solo quando il capo di istituto non svolge attività di insegnamento. Nelle scuole secondarie di grandi dimensioni con un consiglio di amministrazione centrale, non sono richieste qualifiche per l'insegnamento ai membri del consiglio che non svolgono attività di insegnamento.

Portogallo: soltanto nei casi in cui non ci siano candidati con una qualifica specifica può essere considerata l'esperienza in posizioni dirigenziali.

Slovenia: il capo di istituto può anche sostenere l'esame per capo di istituto entro un anno dalla nomina.

Finlandia: la formazione per dirigenti non è obbligatoria e può, ad esempio, essere compensata da esperienza amministrativa.

Regno Unito (ENG): in Inghilterra, la formazione per dirigenti era obbligatoria fino al febbraio 2012.

Regno Unito (SCT): gli insegnanti devono dimostrare di soddisfare lo Standard per dirigenti che definisce le capacità manageriali e di leadership dei capi di istituto. Ciò è possibile attraverso un colloquio e processi di valutazione da parte dell'autorità locale o secondo percorsi di sviluppo formale come la Qualifica scozzese per dirigenti (*Scottish Qualification for Headship*) e il Percorso flessibile per capi di istituto (*Flexible Route to Headship*).

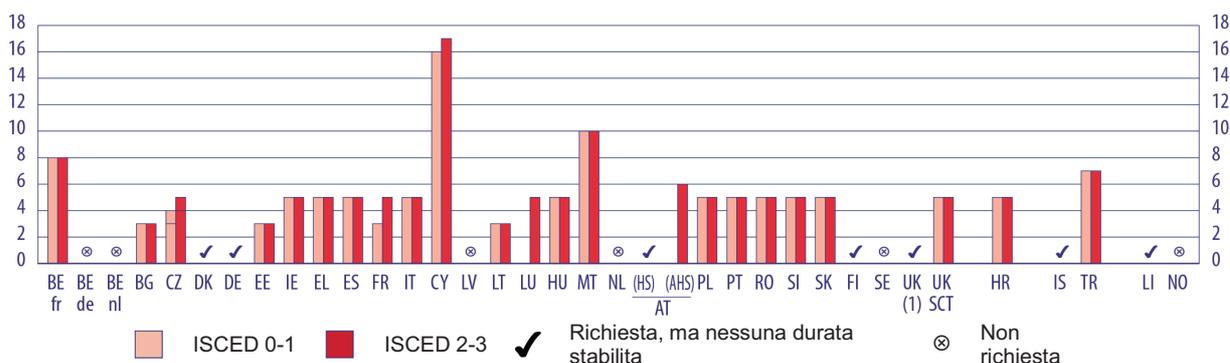
AI CAPI DI ISTITUTO È RICHIESTA IN GENERE UN'ESPERIENZA MINIMA DI CINQUE ANNI DI INSEGNAMENTO

Tra i requisiti per diventare capo di istituto (vd. figura F1), è comune un periodo minimo di esperienza professionale di insegnamento. Varia da tre anni in Bulgaria, Estonia, Francia (per capi di istituto a livello ISCED 0 e 1) e Lituania, a dieci anni a Malta e 16 anni (per il livello pre-primario) e 17 anni (per il livello secondario generale) a Cipro.

Nella maggior parte dei paesi, il periodo minimo richiesto è tra tre e cinque anni. In Danimarca, Germania, Austria (istruzione pre-primaria, primaria e *Hauptschule*), Finlandia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), Islanda e Liechtenstein, è richiesta esperienza di insegnamento, la cui durata, però, non è stabilita.

Infine, in Belgio (Comunità tedesca e fiamminga), Lettonia, Paesi Bassi, Svezia e Norvegia, l'esperienza professionale di insegnamento non è un requisito per diventare capo di istituto. Nei Paesi Bassi esistono progetti che si concentrano sul reclutamento di "bazen van buiten", persone senza esperienza di insegnamento ma con esperienza manageriale in un settore diverso da quello dell'istruzione.

● **Figura F2: Numero minimo di anni di esperienza professionale di insegnamento richiesta per diventare capo di istituto dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

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



CAPI DI ISTITUTO

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr): la figura si riferisce alle scuole pubbliche gestite dalla Comunità francese. Nelle scuole sovvenzionate sono richiesti sette anni.

Belgio (BE de): non è richiesta esperienza di insegnamento. La qualifica e l'esperienza di insegnamento sono tuttavia tra i criteri di selezione.

Repubblica ceca: l'esperienza professionale di insegnamento può includere non solo un'esperienza diretta di insegnamento, ma anche esperienza in attività che richiedono conoscenze identiche o simili, come ad esempio in una posizione manageriale di livello senior oppure nella ricerca e sviluppo.

Estonia: sono richiesti almeno tre anni di esperienza di insegnamento a chi ha seguito l'istruzione superiore pedagogica; chi ha seguito altri percorsi di istruzione superiore deve avere almeno cinque anni di esperienza di insegnamento.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Grecia: le precondizioni per concedere agli insegnanti il diritto di diventare capi di istituto sono il raggiungimento di un livello con almeno otto anni di servizio, nonché cinque anni di esperienza professionale di insegnamento, di cui tre al livello in questione.

Italia: almeno cinque anni di esperienza di insegnamento con contratto a tempo indeterminato, il che significa che, nella maggior parte dei casi, i futuri capi di istituto hanno maturato anche un'esperienza pregressa di vari anni di insegnamento con contratti a tempo determinato.

Cipro: ISCED 0-1 : almeno 13 anni, di cui almeno cinque dedicati all'insegnamento a scuola, per diventare vice capo di istituto, e tre anni come vice capo di istituto per diventare capo di istituto, per un totale di 16 anni. ISCED 2-3: almeno 12 anni per diventare vice capo di istituto, e tre anni come vice capo di istituto per diventare vice capo di istituto al livello A e poi due anni per diventare capo di istituto, per un totale di 17 anni.

Lituania: per chi è in possesso di un diploma di istruzione superiore di secondo livello e qualifiche di insegnamento, è richiesto un minimo di due anni di esperienza professionale di insegnamento, mentre a chi è soltanto in possesso di una qualifica di insegnante è richiesto un minimo di tre anni.

Lussemburgo: a livello ISCED 0 e 1 non esiste la posizione di capo di istituto.

Austria: HS=*Hauptschule*, AHS=*Allgemeinbildende höhere Schule*. Le informazioni indicate per la *Hauptschule* valgono anche per ISCED 0 e 1.

Slovenia: l'esperienza di insegnamento può essere sostituita da esperienza in attività di consulenza scolastica.

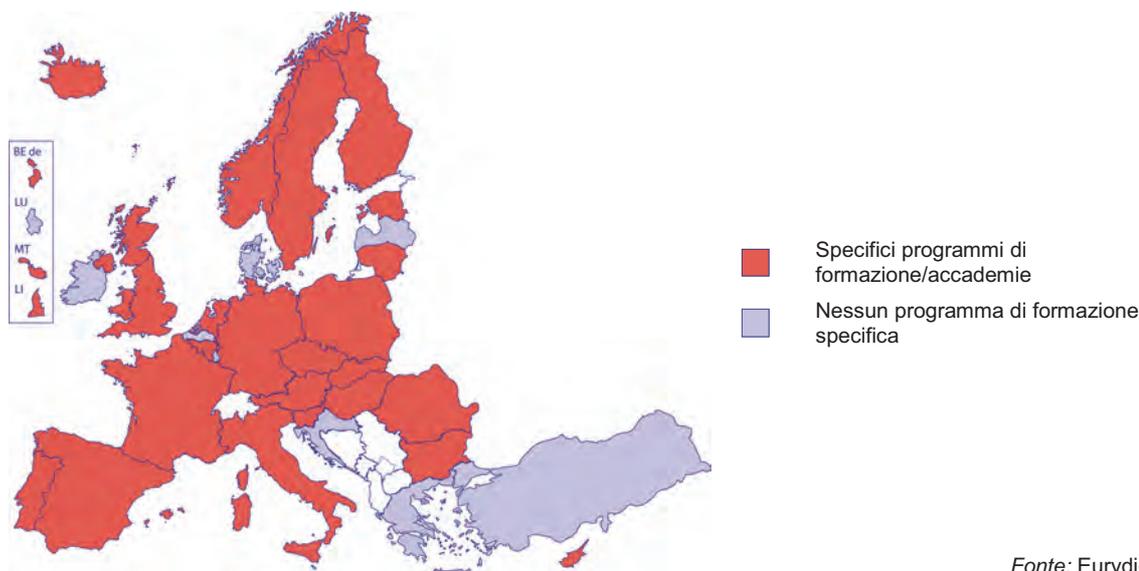
LA MAGGIOR PARTE DEI PAESI OFFRE PROGRAMMI DI FORMAZIONE SPECIFICA PER CAPI DI ISTITUTO, MA VARIANO DURATA, CONTENUTI ED ENTI DI FORMAZIONE

I programmi di formazione specifica per capi di istituto esistono anche nei paesi in cui non sono un requisito ufficiale. È questo il caso di Bulgaria, Cipro, Lituania, Ungheria, Paesi Bassi, Regno Unito (Scozia) e Norvegia. In Bulgaria, i corsi erogati dall'Istituto nazionale per l'istruzione, la formazione e le qualifiche si svolgono tutto l'anno, hanno una durata generale di 5 giorni e si concentrano su questioni specifiche. Nei Paesi Bassi, vari istituti offrono formazione per dirigenti. Sebbene la formazione non sia ufficialmente richiesta, se la posizione di capo di istituto prevede obblighi manageriali per i quali sono stati stabiliti standard di competenza, i candidati devono essere in possesso di un certificato che attesti il soddisfacimento di determinati requisiti. L'Accademia olandese dei capi di istituto è un organismo indipendente non governativo che facilita l'accesso allo sviluppo professionale opzionale preparatorio e continuo per i capi di istituto dell'istruzione primaria. Nel Regno Unito (Scozia), lo Standard per dirigenti (*Standard for Headship*) ha natura consultiva ed è usato principalmente per guidare lo sviluppo della leadership, la valutazione e la certificazione dei capi di istituto. La Qualifica scozzese per dirigenti (*Scottish Qualification for Headship – SQH*), conseguita prima della nomina, è un percorso per conseguire lo Standard. In Norvegia, i capi di istituto sono incoraggiati a partecipare al Programma nazionale di leadership.

Nella maggioranza dei paesi, vari istituti di formazione offrono corsi di leadership scolastica. In genere hanno bisogno di una qualche forma di accreditamento da parte dei ministeri dell'istruzione. In alcuni paesi esistono accademie specifiche. In Austria, l'Accademia di leadership è un forum per il cambiamento a livello di sistema attraverso la formazione nazionale continua, che offre formazione all'innovazione per capi di istituto e per altri dirigenti nella scuola. Il corso dell'Accademia dei capi di istituto include riunioni plenarie con lezioni magistrali motivazionali, workshop in gruppi di coaching collaborativo, riflessione sull'innovazione e sullo sviluppo di progetti, sessioni di partner di apprendimento per lo scambio di idee, brainstorming collegiale e workshop per il networking regionale. In Slovenia, la Scuola nazionale di leadership nell'istruzione (*Šola za ravnatelje*) è stata istituita dal governo nel 1995 per la formazione e lo sviluppo professionale dei capi di istituto e dei candidati a tale posizione. In Finlandia, l'Istituto della leadership educativa operante all'interno di una

università offre formazione pre-servizio e in servizio per capi di istituto e capi di dipartimenti educativi locali. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord), la Qualifica nazionale professionale per dirigenti (*National Professional Qualification for Headship – NPQH*) si rivolge agli insegnanti motivati a diventare capi di istituto.

- **Figura F3: Esistenza di specifiche accademie e/o programmi di formazione per la leadership scolastica dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Nota specifica per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

NELLA SELEZIONE DEI CAPI DI ISTITUTO PREVALE IL METODO DEL RECLUTAMENTO APERTO

In due terzi dei paesi europei, i capi di istituto sono selezionati attraverso procedure di reclutamento aperto, il che significa che la responsabilità di pubblicizzare posti di lavoro e di selezionare i candidati spetta alla scuola. Il grado di regolamentazione del reclutamento aperto varia notevolmente. In alcuni paesi, non esistono normative specifiche, tuttavia si applica la normativa generale sul lavoro. Altri paesi prevedono procedure dettagliate. In Irlanda, ad esempio, la singola autorità scolastica recluta e nomina il capo di istituto seguendo procedure condivise: i posti di lavoro sono pubblicizzati all'interno della scuola e su un sito Web come stabilito dagli organi di gestione (per le scuole primarie), o almeno su un quotidiano nazionale. Analogamente, nelle scuole gestite dalle autorità locali nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), l'organo esecutivo della scuola deve informare l'autorità locale del posto di lavoro, pubblicizzarlo almeno in tutta l'Inghilterra e in tutto il Galles, nominare una commissione di selezione, fare colloqui ai candidati selezionati e, laddove appropriato, raccomandare e approvare la nomina di uno dei candidati. Nelle scuole controllate nel Regno Unito (Irlanda del Nord), i candidati raccomandati dall'organo di governo della scuola per la posizione di capo di istituto e vice capo di istituto possono sostenere un colloquio con la Commissione per l'istruzione e le biblioteche (*Education and Library Board*), che può nominare qualsiasi candidato così raccomandato.

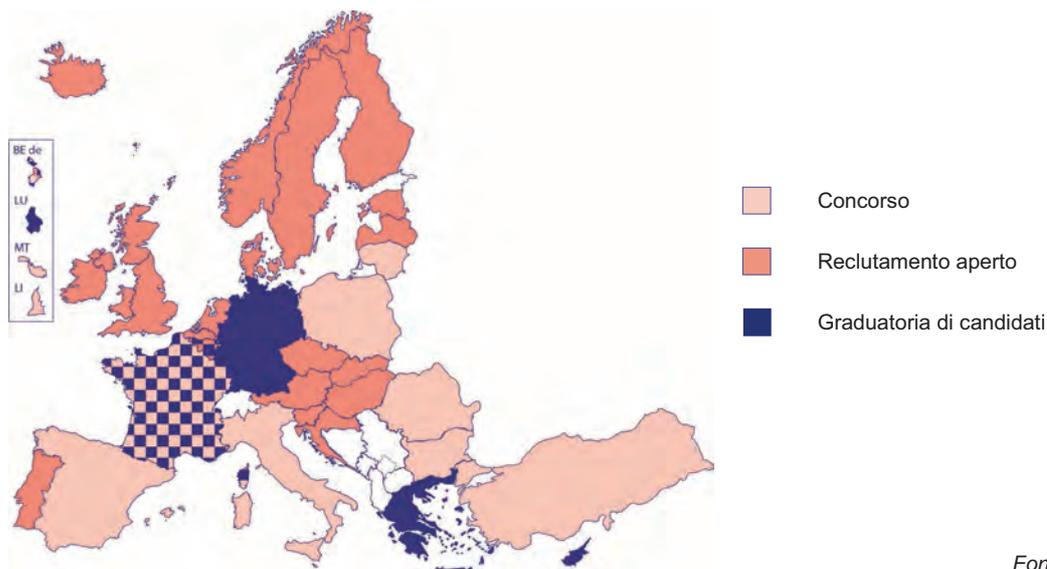
In undici paesi, i capi di istituto sono selezionati attraverso un concorso, ovvero un esame pubblico organizzato a livello centrale. Il concorso può assumere varie forme. In Lituania, ad esempio, sono previsti almeno due stadi. In primo luogo, sono testate le competenze manageriali e di leadership dei candidati e altre competenze chiave sono valutate da un'autorità indipendente. Quindi, se il candidato supera questa valutazione, può partecipare al concorso organizzato dal proprietario della scuola (municipalità o autorità statale). Anche in Spagna la procedura include vari stadi. In primo luogo, l'autorità educativa pubblica il bando annuale di "selezione per merito" aperto agli insegnanti dipendenti pubblici di carriera. I candidati quindi inviano la loro candidatura per la scuola nella quale

vogliono essere nominati capi di istituto. Successivamente una “commissione di selezione” (*comisión de selección*) valuta le candidature in base ai requisiti professionali, i meriti accademici e professionali dei candidati e il loro “progetto di direzione” (*proyecto de dirección*). Infine, dopo aver superato il programma di formazione iniziale, il candidato è nominato dall’autorità educativa per un mandato di quattro anni rinnovabili.

In alcuni paesi si applicano vari metodi di reclutamento. Nella Comunità francese del Belgio, per le scuole gestite dalla Comunità francese stessa, i capi di istituto sono reclutati da una graduatoria di candidati, mentre il reclutamento aperto è utilizzato per i candidati del settore privato sovvenzionato. In Francia, i metodi di reclutamento dipendono dalla categoria professionale del capo di istituto.

Soltanto quattro paesi (Germania, Grecia, Cipro e Lussemburgo) utilizzano la graduatoria di candidati come unico canale di reclutamento. In Grecia, ogni quattro anni sono redatte tabelle di valutazione per la selezione e la nomina dei capi di istituto. Sulla base dei punti che i candidati hanno accumulato durante la loro carriera (ad es. legati a qualifiche, anni di servizio, sviluppo professionale continuo, pubblicazioni ecc.), sono convocati per un colloquio, una procedura che determinerà chi diventerà capo di istituto. In Lussemburgo, il ministero indice un bando di selezione e il ministro propone un candidato al consiglio di governo che assume la decisione finale.

● **Figura F4: Principali metodi di reclutamento dei capi di istituto dall’istruzione pre-primaria all’istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Il termine **concorso** è utilizzato per descrivere prove pubbliche organizzate a livello centrale che mirano a selezionare i candidati per la posizione di capo di istituto.

Per **reclutamento aperto** si intende la modalità di reclutamento in cui la responsabilità della pubblicizzazione dei posti vacanti, della richiesta delle candidature e della selezione dei candidati è decentralizzata. La responsabilità della selezione del personale in genere spetta alla scuola, a volte congiuntamente all’autorità locale.

L’utilizzo di **graduatorie di candidati** descrive un sistema in cui le domande di impiego per la posizione di capo di istituto vengono presentate inoltrando i nomi dei candidati e relative qualifiche all’autorità di livello superiore o intermedio.

Note specifiche per paese

Belgio (BE de): è utilizzata solo la graduatoria di candidati se contiene solo una persona, mentre viene indetto un concorso se in graduatoria c’è più di una persona. Il reclutamento aperto si applica agli istituti educativi della Comunità tedesca. A livello ISCED 0 non esiste la posizione di capo di istituto.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Francia e Lussemburgo: a livello ISCED 0 e 1 non esiste lo status legale di capo di istituto. La funzione è svolta da uno degli insegnanti, le cui ore di insegnamento sono ridotte di conseguenza.

Italia: le scuole a livello ISCED 0 fanno parte di altri istituti di livello ISCED 1 o 2, pertanto condividono il capo di istituto.

Austria: per ISCED 0 vengono utilizzati tutti e tre i metodi.

LA LEADERSHIP SCOLASTICA È PARZIALMENTE CONDIVISA, MA GLI APPROCCI INNOVATIVI SONO RARI

Nella maggior parte dei paesi, la leadership scolastica è condivisa tra équipes con funzioni di leadership riconosciute formalmente. Nella maggioranza dei casi, ciò significa che uno o più vice capi di istituto e talvolta un assistente amministrativo o un contabile sostengono il lavoro del capo di istituto. La nomina di un vice capo di istituto dipende generalmente dalla dimensione della scuola e dalla complessità della sua organizzazione.

Diversi paesi (Spagna, Italia, Malta, Polonia, Portogallo, Romania, Slovenia e Liechtenstein) citano anche la partecipazione alla governance da parte del personale docente e non docente, genitori, studenti e comunità locale attraverso organi di governo della scuola, consigli studenteschi e assemblee degli insegnanti ⁽¹⁾.

Il capo di istituto, quindi, esercita la leadership collettiva collaborando e negoziando con le parti interessate. In Portogallo, ad esempio, il consiglio generale è composto da rappresentanti del personale docente e non docente, genitori, studenti, autorità e comunità locali. Questo consiglio è l'organo di leadership strategica, responsabile dell'approvazione delle regole di base del funzionamento della scuola, dell'assunzione di decisioni strategiche e della programmazione, nonché del monitoraggio dell'attuazione delle sue decisioni; ha anche il potere di eleggere e licenziare il capo di istituto, che di conseguenza deve rendere conto al consiglio.

Le responsabilità dell'équipe con funzioni di leadership variano dalla semplice sostituzione del capo di istituto durante la sua assenza e l'amministrazione e gestione finanziaria, fino al coordinamento di determinate aree di insegnamento e alla gestione di compiti specifici. A Malta, ad esempio, i membri delle équipes di governo della scuola assumono responsabilità specifiche, ad esempio in merito al trasporto scolastico, agli esami e a questioni finanziarie. In Slovenia e Croazia, il personale docente è organizzato come organo professionale, che assume decisioni autonome su questioni professionali, miglioramenti del programma e questioni disciplinari, e fornisce la sua opinione sulla nomina del capo di istituto.

Oltre una decina di paesi crea gruppi ad hoc non riconosciuti formalmente per assumere compiti di leadership specifici e limitati nel tempo. Nella maggior parte di questi paesi, questa distribuzione informale delle responsabilità di leadership integra le funzioni delle équipes con funzioni di leadership riconosciute formalmente. Soltanto in Germania, a Cipro (ISCED 0 e 1), Islanda e Turchia, la promozione di gruppi ad hoc con funzioni di leadership non riconosciute formalmente non è accompagnata da équipes con funzioni di leadership riconosciute formalmente. In Italia, il contratto nazionale per il personale docente e non docente consente alle scuole di nominare personale per particolari ruoli di leadership per l'intero anno scolastico. A Cipro, molti insegnanti sono in possesso di un diploma di istruzione superiore di secondo livello in Leadership e Direzione. Ciononostante non sono presenti incentivi esterni per premiare la partecipazione alle équipes con funzioni di leadership; tutto dipende dalla disponibilità del capo di istituto a condividere il proprio ruolo.

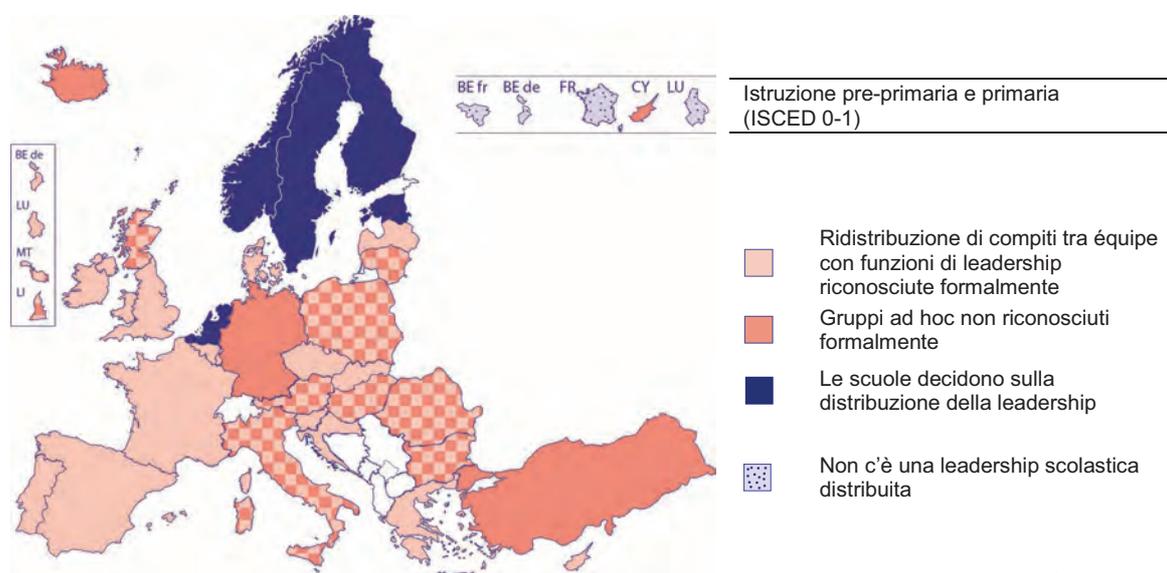
Nella Comunità tedesca del Belgio e in Austria, nuove forme di leadership scolastica distribuita vengono testate con progetti pilota. Nella Comunità tedesca del Belgio, questi progetti pilota stanno portando alla progressiva introduzione di strutture di gestione intermedia, attualmente nelle scuole secondarie di grandi dimensioni ma in futuro anche in quelle primarie. Tra gli obiettivi dei progetti rientra il rafforzamento della formazione iniziale e continua alla leadership. In Austria, la redistribuzione di compiti tra équipes con funzioni di leadership riconosciute formalmente e non riconosciute formalmente è attualmente testata in alcuni progetti, e sarà oggetto di discussione all'interno del nuovo codice di servizio previsto per gli insegnanti.

⁽¹⁾ Vd. EACEA/Eurydice, 2012a. *L'educazione alla cittadinanza in Europa*.

Laddove prevale l'autonomia scolastica locale, il capo di istituto ha un ruolo chiave nel distribuire le responsabilità di leadership. In Finlandia, ad esempio, il capo di istituto può istituire un gruppo di leadership ed équipe di insegnanti all'interno della scuola, che possono essere creati e scolti in modo flessibile in base alle necessità della scuola. Il capo di istituto guida la scuola insieme al gruppo di leadership, che può anche pianificare lo sviluppo della scuola. I membri dell'équipe con funzioni di leadership spesso sono capi delle équipe didattiche, dove avviene l'effettiva attuazione delle decisioni. In Lituania, dove non ci sono incentivi a livello superiore per distribuire le responsabilità di leadership scolastica, spetta ai capi di istituto promuovere e formare nuovi dirigenti e incoraggiare la condivisione delle funzioni di leadership.

Alcuni paesi dichiarano di offrire incentivi per la partecipazione alla leadership scolastica diversi dalla remunerazione specifica dei capi di istituto e dei vice capi di istituto. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), tuttavia, l'intero sistema delle retribuzioni degli insegnanti sostiene una qualche distribuzione delle funzioni di leadership. La "scala stipendiale dei gruppi di leadership" include i vice capi di istituto e i loro assistenti oltre ai capi di istituto. Sono previsti anche pagamenti per "responsabilità didattiche e pedagogiche" (Inghilterra e Galles), corrisposti agli insegnanti che si assumono una responsabilità aggiuntiva prolungata. Per la "responsabilità didattica e pedagogica" sono previsti vari requisiti, come ad esempio coordinare, gestire e sviluppare una materia o un'area del curriculum, oppure guidare e gestire lo sviluppo degli alunni nell'ambito del curriculum. In Bulgaria, gli insegnanti coinvolti nel coordinamento di particolari équipe ricevono punti aggiuntivi, che aumentano la loro retribuzione in base al loro pagamento differenziato. Analogamente, in Polonia, coloro che coordinano équipe con funzioni di leadership non riconosciute formalmente sono spesso ricompensati con indennità di merito di cui dispone il capo di istituto.

● **Figura F5: Forme di leadership distribuita promosse dall'autorità educativa superiore dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Per leadership scolastica distribuita si intende un approccio di équipe alla leadership, in cui le funzioni di leadership non risiedono esclusivamente in una persona, ma possono essere distribuite tra diversi soggetti all'interno e all'esterno della scuola. La leadership scolastica può riguardare persone che occupano ruoli e funzioni varie come capi di istituto, vice e assistenti dei capi di istituto, équipe con funzioni di leadership, organi di governo della scuola e personale scolastico coinvolto in compiti di leadership.

Note specifiche per paese

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Austria: a livello ISCED 0 solo gruppi ad-hoc non riconosciuti formalmente.

NELLA MAGGIOR PARTE DEI PAESI I CAPI DI ISTITUTO DEDICANO DEL TEMPO ALLO SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO

Nell'indagine TIMSS 2011, ai capi di istituto è stato chiesto quanto tempo approssimativamente avessero dedicato ad attività specifiche.

I dati per tutti i paesi europei partecipanti mostrano che la percentuale di studenti del quarto anno di scolarità i cui capi di istituto hanno dichiarato di dedicare “del tempo” al monitoraggio dei loro progressi nell'apprendimento per assicurare il raggiungimento degli obiettivi educativi della scuola è, in media, pari al 46,8%.

Nella maggior parte dei paesi, il tasso di risposta “non dedico tempo” a questa domanda era molto basso. Soltanto in Germania, Austria e Finlandia, la percentuale di studenti del quarto anno di scolarità i cui capi di istituto hanno dichiarato di non dedicare tempo al monitoraggio del loro progresso nell'apprendimento era superiore al 10%.

La percentuale di studenti del quarto anno di scolarità i cui capi di istituto hanno dichiarato di dedicare “molto” tempo al monitoraggio del loro progresso nell'apprendimento è piuttosto elevata (oltre il 60%) in Repubblica ceca, Lituania, Ungheria, Polonia, Svezia, Regno Unito, e particolarmente elevata in Romania (84,3%).

Un'altra attività presa in esame era l'“avvio di progetti educativi o azioni di miglioramento”. I dati per tutti i paesi europei partecipanti mostrano che la percentuale di studenti del quarto anno di scolarità i cui capi di istituto hanno dichiarato di dedicare “del tempo” a questa attività era, in media, pari al 54,8%. Spiccano i Paesi Bassi, dove tutti i capi di istituto hanno risposto di dedicare “del tempo” oppure “molto” tempo a questa attività. Il quadro è simile per i capi di istituto in Repubblica ceca, Spagna, Slovenia e Regno Unito (Inghilterra).

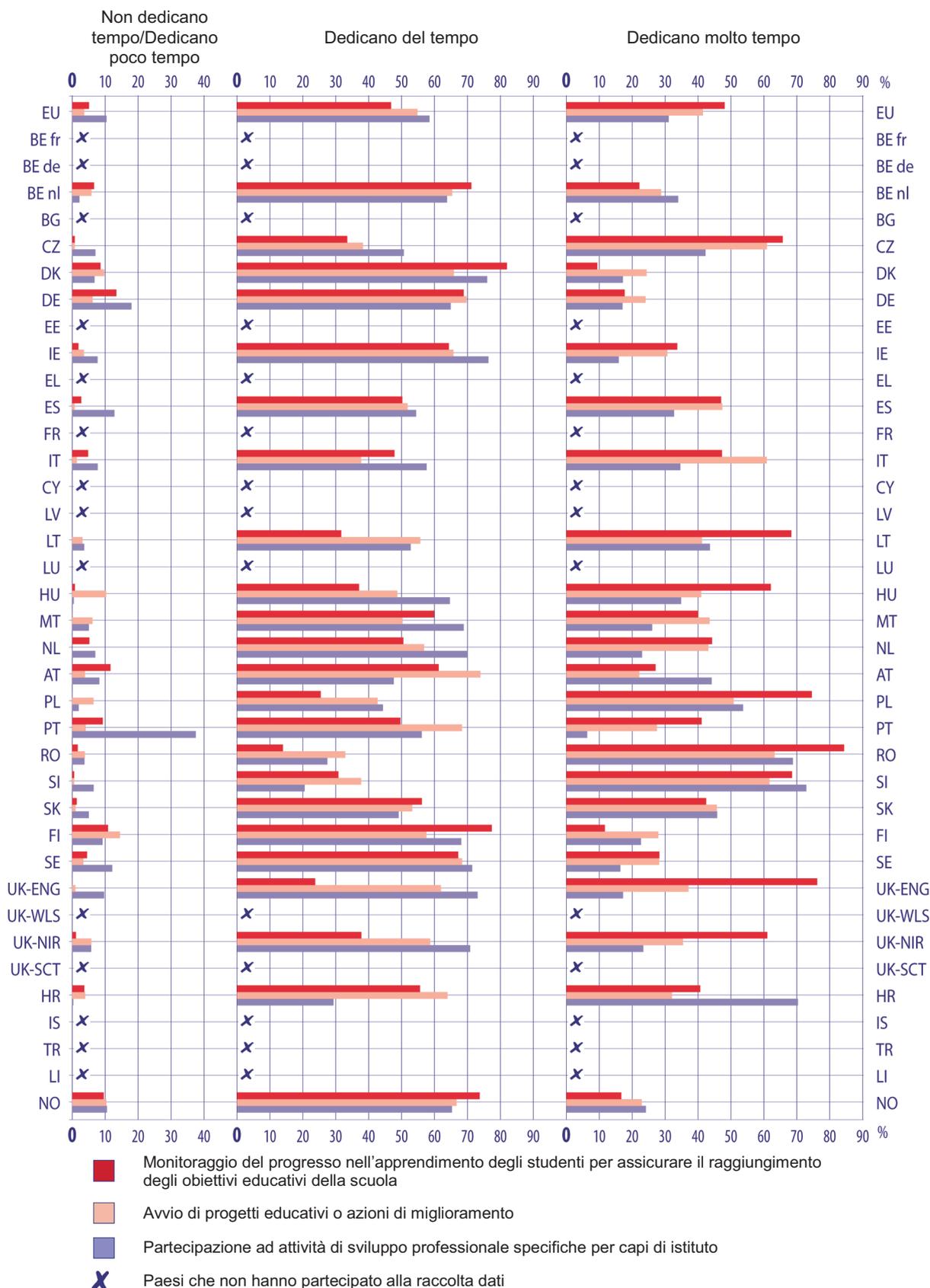
Per la partecipazione ad “attività di sviluppo professionale specifiche per i capi di istituto”, la percentuale di studenti del quarto anno di scolarità i cui capi di istituto hanno dichiarato di dedicare “del tempo” a questa attività era, in media, pari al 58,4% nei paesi europei partecipanti. In Romania, Slovenia e Croazia, circa il 70% degli studenti del quarto anno di scolarità aveva capi di istituto che hanno dichiarato di dedicarsi “molto” a questa attività. In questi paesi, lo sviluppo professionale continuo per i capi di istituto è un dovere professionale, oppure è necessario per ottenere una promozione (vd. figura F10).

In Germania, Spagna, Svezia e Norvegia, oltre il 10% degli studenti del quarto anno di scolarità, invece, aveva capi di istituto che hanno dichiarato di non aver mai partecipato ad attività di sviluppo professionale. Si riscontrano percentuali particolarmente elevate in Portogallo (37,5%) (sebbene in Spagna e in Portogallo, per i capi di istituto, lo sviluppo professionale continuo sia un dovere professionale necessario anche per ottenere una promozione (vd. figura F10)).

È difficile operare un confronto con i dati relativi all'ottavo anno di scolarità, dato il numero molto basso di paesi europei partecipanti. Laddove tale confronto è possibile, le differenze non sono ampie. Ciononostante, in Finlandia, i capi di istituto all'ottavo anno di scolarità sembrano essere più coinvolti nel monitoraggio del processo di apprendimento degli studenti rispetto che al quarto anno di scolarità. Il coinvolgimento dei capi di istituto per l'avvio di progetti educativi è, in tutti paesi partecipanti, molto simile al quarto anno di scolarità.

Le maggiori differenze si osservano per la partecipazione ad attività di sviluppo professionale. Rispetto al quarto anno, c'è un numero maggiore di studenti i cui capi di istituto hanno dichiarato di non dedicare tempo a queste attività. In Lituania, Finlandia, Svezia e Regno Unito. Le percentuali sono particolarmente elevate in Norvegia (45%).

● **Figura F6: Percentuale di studenti del quarto (e ottavo) anno di scolarità i cui capi di istituto dichiarano di non dedicare tempo, dedicare del tempo o dedicare molto tempo a una serie di attività, 2011**



Fonte: IEA, banca dati internazionale TIMSS 2011.

CAPI DI ISTITUTO

	Ann o	EU	BE nl	CZ	DK	DE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- NIR	HR	NO
1 = per niente / poco tempo	■ 4	5,1	6,6	0,8	8,6	13,4	1,9	2,8	4,8		0,8		5,2	11,6		9,3	1,7	0,6	1,4	10,9	4,5		1,2	3,7	9,6
	8	2,0	x	x	x	x	x	x	4,6		0,6	x	x	x	x	x	0,8	1,0	x	5,7	2,5		x	x	3,5
	■ 4	3,7	5,8	0,8	9,7	6,2	3,6	0,7	1,4	3,1	10,3	6,1		3,9	6,5	4,1	3,8	0,6	1,0	14,5	3,4	1,0	5,8	3,9	10,4
	8	3,1	x	x	x	x	x	x	2,5	4,0	9,1	x	x	x	x	x	1,4	1,0	x	6,2	7,0	2,5	x	x	13,0
	■ 4	10,4	2,2	7,0	6,8	18,0	7,7	12,8	7,8	3,6	0,5	5,0	7,0	8,2	2,0	37,5	3,7	6,5	5,0	9,2	12,1	9,7	5,8	0,3	10,5
	8	8,6	x	x	x	x	x	x	5,9	7,2	0,7	x	x	x	x	x	2,9	0,7	x	12,6	16,0	13,6	x	x	45,7
2 = del tempo	■ 4	46,8	71,2	33,5	82,0	68,9	64,4	50,2	47,9	31,7	37,1	59,9	50,5	61,3	25,4	49,6	14,0	30,8	56,2	77,4	67,2	23,8	37,8	55,6	73,7
	8	32,5	x	x	x	x	x	x	38,9	39,4	36,3	x	x	x	x	x	15,4	36,9	x	66,6	62,6	24,8	x	x	74,2
	■ 4	54,8	65,4	38,3	65,9	69,7	65,7	51,8	37,7	55,7	48,7	50,3	56,8	74,0	42,7	68,4	32,9	37,7	53,2	57,5	68,4	61,9	58,7	64,0	66,7
	8	50,1	x	x	x	x	x	x	36,7	49,3	52,1	x	x	x	x	x	33,5	50,9	x	72,8	71,0	64,0	x	x	71,8
	■ 4	58,5	63,8	50,7	76,0	64,9	76,4	54,4	57,6	52,8	64,6	68,9	70,0	47,6	44,3	56,1	27,5	20,6	49,1	68,1	71,4	73,1	70,8	29,3	65,3
	8	62,5	x	x	x	x	x	x	64,7	50,6	55,7	x	x	x	x	x	25,7	27,5	x	71,1	59,6	77,0	x	x	37,9
3 = molto tempo	■ 4	48,1	22,2	65,7	9,4	17,7	33,7	47,0	47,3	68,3	62,1	40,1	44,3	27,1	74,6	41,1	84,4	68,6	42,5	11,7	28,3	76,2	61,0	40,7	16,7
	8	65,5	x	x	x	x	x	x	56,5	60,6	63,1	x	x	x	x	x	83,8	62,1	x	27,6	34,9	75,2	x	x	22,2
	■ 4	41,5	28,8	60,9	24,4	24,0	30,7	47,4	60,9	41,2	41,0	43,5	43,2	22,2	50,8	27,5	63,3	61,7	45,7	27,9	28,2	37,1	35,5	32,1	22,9
	8	46,8	x	x	x	x	x	x	60,8	46,6	38,7	x	x	x	x	x	65,1	48,1	x	21,0	22,1	33,4	x	x	15,3
	■ 4	31,1	34,0	42,3	17,2	17,1	15,9	32,8	34,6	43,6	34,9	26,1	23,0	44,1	53,7	6,4	68,8	72,9	45,8	22,7	16,4	17,2	23,4	70,4	24,2
	8	28,9	x	x	x	x	x	x	29,4	42,2	43,6	x	x	x	x	x	71,4	71,9	x	16,3	24,4	9,4	x	x	16,3

- Monitoraggio del progresso nell'apprendimento degli studenti per assicurare il raggiungimento degli obiettivi educativi della scuola
- Avvio di progetti educativi o azioni di miglioramento
- Partecipazione ad attività di sviluppo professionale specifiche per capi di istituto
- x Paesi che non hanno partecipato alla raccolta dati

Nota specifica per paese

UE: la media europea si basa sulle informazioni fornite dai paesi partecipanti.

UN TERZO DEI CAPI DI ISTITUTO SOSTITUISCE SPESSO GLI INSEGNANTI ASSENTI

Nell'indagine PISA 2009, ai capi di istituto è stata chiesta la frequenza con cui hanno svolto determinate attività manageriali nel corso dell'ultimo anno scolastico. La figura mostra la percentuale di studenti di 15 anni che erano iscritti a scuole i cui capi di istituto hanno risposto di essersi occupati "abbastanza spesso" o "molto spesso" di quattro tipi di attività manageriali.

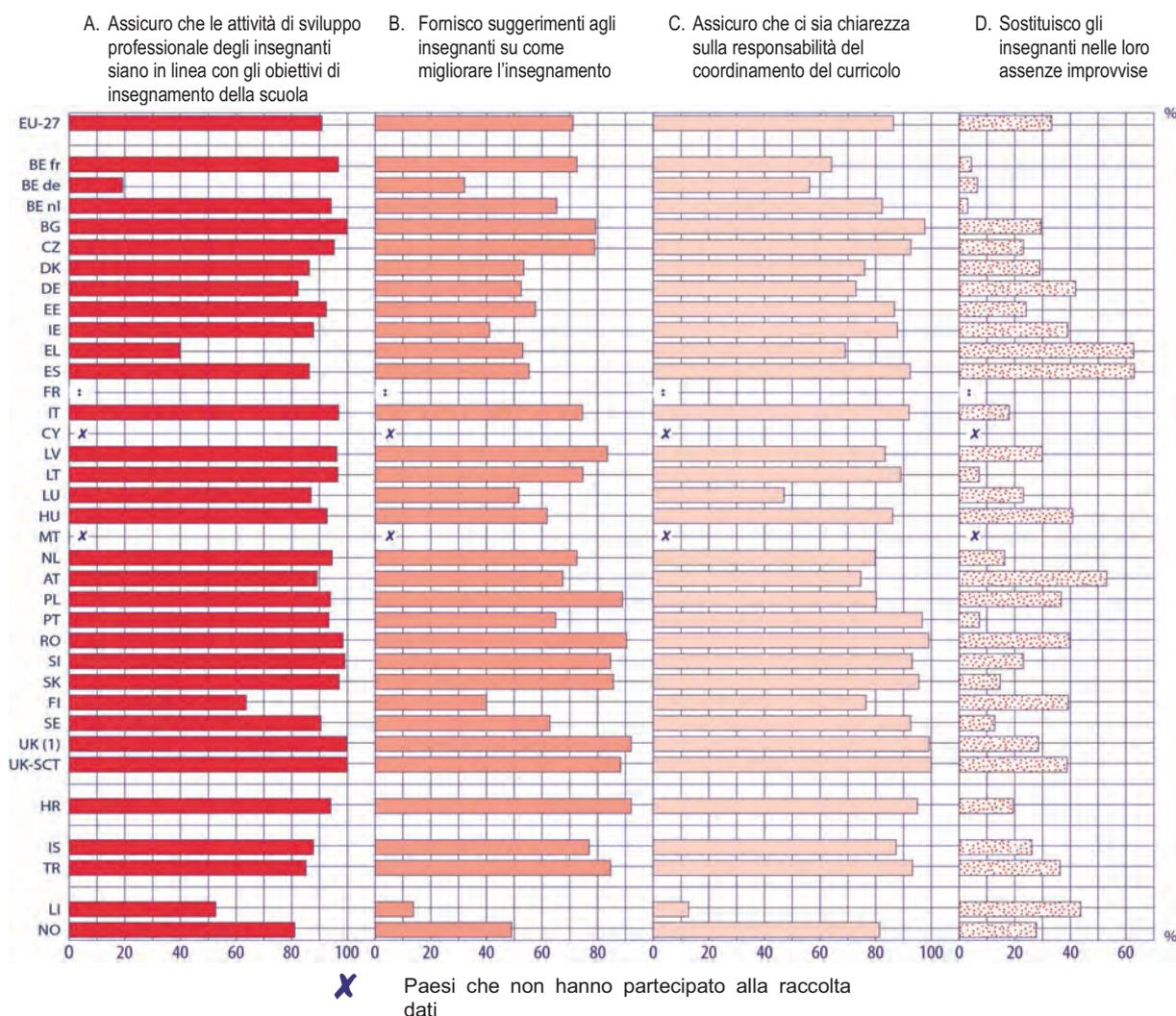
I dati di PISA 2009 mostrano che, in media, nei paesi UE-27 partecipanti, circa il 91% degli studenti di 15 anni era iscritto a scuole i cui capi di istituto hanno dichiarato di verificare spesso che le attività di sviluppo professionale degli insegnanti fossero in linea con gli obiettivi di insegnamento della scuola. In molti paesi, infatti, le scuole sono obbligate ad avere un piano di sviluppo professionale continuo per l'intero personale scolastico (vd. figura C2). In Belgio (Comunità tedesca), tuttavia, la percentuale arriva appena al 20%. In Grecia, solo il 40% circa degli studenti di 15 anni era iscritto a scuole i cui capi di istituto hanno dichiarato di verificare spesso che le attività di sviluppo professionale degli insegnanti fossero in linea con gli obiettivi di insegnamento della scuola. In Liechtenstein e Finlandia, le percentuali erano più basse rispetto agli altri paesi (53% e 64% rispettivamente). In questi paesi, le scuole non devono preparare piani di sviluppo professionale per gli insegnanti (vd. figura C2 e C3).

In media, nei paesi UE-27 partecipanti, circa il 71% degli studenti di 15 anni era iscritto a scuole i cui capi di istituto hanno dichiarato di dare spesso agli insegnanti suggerimenti su come migliorare l'insegnamento. Questo era particolarmente comune in Polonia, Romania, Regno Unito e Croazia. All'altro estremo spicca il Liechtenstein, dove oltre l'85% degli studenti era iscritto a scuole i cui capi di istituto raramente danno consigli agli insegnanti sulla loro attività di insegnamento.

CAPI DI ISTITUTO

Nei paesi UE-27 partecipanti, circa l'86% degli studenti di 15 anni era iscritto a scuole i cui capi di istituto hanno dichiarato di garantire spesso che sia chiara la responsabilità del coordinamento del curriculum. La maggior parte dei capi di istituto aveva raramente questa responsabilità in Liechtenstein (13%) o Lussemburgo (47%).

● **Figura F7: Percentuale di studenti di 15 anni iscritti a scuole i cui capi di istituto hanno indicato una frequenza elevata di alcune attività di gestione durante l'ultimo anno scolastico, 2009**



	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
A	90,8	96,8	19,3	94,2	100,0	95,2	86,3	82,2	92,4	87,9	39,9	86,3	:	96,9	x	96,2	96,6	87,0
B	71,2	72,6	32,1	65,4	79,3	79,0	53,5	52,6	57,6	41,1	53,1	55,3	:	74,6	x	83,5	74,7	51,7
C	86,4	64,1	56,3	82,3	97,7	92,7	76,1	72,9	86,7	87,8	69,1	92,4	:	92,0	x	83,4	89,0	47,1
D	33,3	4,5	6,6	3,1	29,5	23,1	29,0	42,0	24,1	39,0	62,8	63,0	:	18,0	x	29,9	7,1	23,1
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	TR	LI	NO
A	92,7	x	94,5	89,2	93,9	93,4	98,5	99,2	97,1	63,7	90,5	99,9	100	94,0	87,8	85,1	52,8	81,1
B	61,9	x	72,6	67,5	89,0	64,9	90,4	84,6	85,7	40,0	62,9	92,1	88,3	92,1	77,0	84,7	13,8	49,1
C	86,1	x	79,9	74,6	80,2	96,7	99,1	93,1	95,5	76,5	92,5	99,2	100	95,0	87,3	93,3	12,7	81,4
D	40,8	x	16,3	53,1	36,7	7,3	39,9	23,1	14,8	39,2	12,8	28,5	38,9	19,4	26,1	36,4	43,7	27,7

Fonte: OCSE, PISA 2009.

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

Note specifiche per paese

UE: la media europea si basa sulle informazioni fornite dai paesi partecipanti.

Francia: dati non disponibili perché il questionario per la scuola non è stato somministrato (OCSE, 2012).

In media, nei paesi UE-27 partecipanti, circa il 33% degli studenti di 15 anni era iscritto a scuole i cui capi di istituto hanno dichiarato di sostituire spesso gli insegnanti nelle loro assenze improvvise. Questo accadeva molto raramente in Belgio, Lituania e Portogallo. Ciononostante, in Grecia, Spagna e Austria, oltre la metà degli studenti di 15 anni era iscritto a scuole i cui capi di istituto spesso sostituivano gli insegnanti assenti.

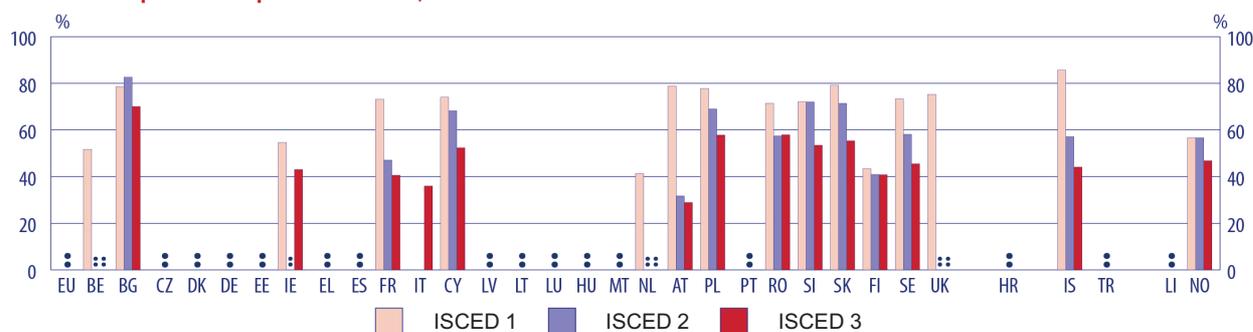
In generale, i capi di istituto dei paesi europei partecipanti sono fortemente coinvolti nella distribuzione delle responsabilità del coordinamento del curriculum, nel fornire consigli agli insegnanti e assicurare che le attività di sviluppo professionale continuo degli insegnanti siano in linea con gli obiettivi educativi, ma sostituiscono gli insegnanti assenti in misura minore.

A LIVELLO SECONDARIO, I CAPI DI ISTITUTO SONO ANCORA IN PREVALENZA UOMINI

La partecipazione femminile alle posizioni di governo della scuola è relativa al livello educativo. Sulla base dei dati disponibili, le donne a capo degli istituti di istruzione primaria sono sovrarappresentate. Infatti in Bulgaria, Austria, Polonia, Slovacchia, Regno Unito e Islanda, oltre il 75% dei capi di istituto dell'istruzione primaria sono donne.

Questa percentuale, tuttavia, scende rapidamente a livello secondario e si riscontrano differenze particolarmente marcate tra i livelli educativi in Francia, Austria, Svezia e Islanda. In Austria, ad esempio, meno del 32% dei capi di istituto del secondario inferiore e meno del 30% dei capi di istituto del secondario superiore sono donne. In molti altri paesi per i quali esistono dati disponibili, questa percentuale è inferiore al 50% per le scuole del secondario superiore. Ciò è in netto contrasto con la percentuale di donne che insegnano allo stesso livello educativo (vd. figura D13).

● **Figura F8: Percentuale di capi di istituto donne nell'istruzione primaria e secondaria (ISCED 1, 2 e 3), settori pubblico e privato insieme, 2010**



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	:	52	79	:	:	:	:	55	:	:	73		74	:	:	:	:
ISCED 2	:	:	83	:	:	:	:	:	:	:	47		68	:	:	:	:
ISCED 3	:	:	70	:	:	:	:	43	:	:	41	36	52	:	:	:	:
ISCED 1-3		43	72	:	:	:	:	48	:	:	64	51	64	:	76	30	:
ISCED 2-3		35	70	:	:	:	:	:	:	:	45		59	:	:	:	:
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	
ISCED 1	:	41	79	78	:	71	72	79	43	73	75		86	:	:	57	
ISCED 2	:	:	32	69	:	57	72	71	41	58			57	:	:	57	
ISCED 3	:	:	29	58	:	58	53	55	41	45			44	:	:	47	
ISCED 1-3	:	37	48	71	:	58	67	70	42	60	64		66	:	:	53	
ISCED 2-3	:	:	31	63	:	58	62	55	41	52			45	:	:	50	

Fonte: Eurostat.



LE DIMENSIONI DELLA SCUOLA INCIDONO SUGLI STIPENDI STABILITI PER LEGGE DEI CAPI DI ISTITUTO

I capi di istituto sono responsabili della gestione di una scuola o di un gruppo di scuole, da soli o all'interno di un organo amministrativo come un consiglio di amministrazione o altro consiglio. In otto paesi o regioni, le dimensioni della scuola hanno un'influenza diretta sullo stipendio del capo di istituto: più iscritti ha la scuola, più elevato è il suo stipendio. Anche il livello educativo della scuola incide sullo stipendio del capo di istituto.

In generale, lo stipendio di base stabilito per legge dei capi di istituto dell'istruzione pre-primaria e primaria è inferiore rispetto a quello dei capi di istituto delle scuole secondarie, soprattutto superiori. La stessa tendenza vale per la distribuzione degli stipendi degli insegnanti. Inoltre, in tutti i paesi, gli stipendi di base stabiliti per legge dei capi di istituto sono più elevati di quelli degli insegnanti che operano allo stesso livello educativo (vd. figura D9). Questo può essere ricondotto al fatto che, nella maggior parte dei paesi, è richiesto un certo numero di anni di esperienza di insegnamento per diventare capo di istituto (vd. figura F2). Possono incidere anche altre condizioni, come l'obbligo in alcuni paesi di aver ricevuto una formazione specifica (vd. figura F1).

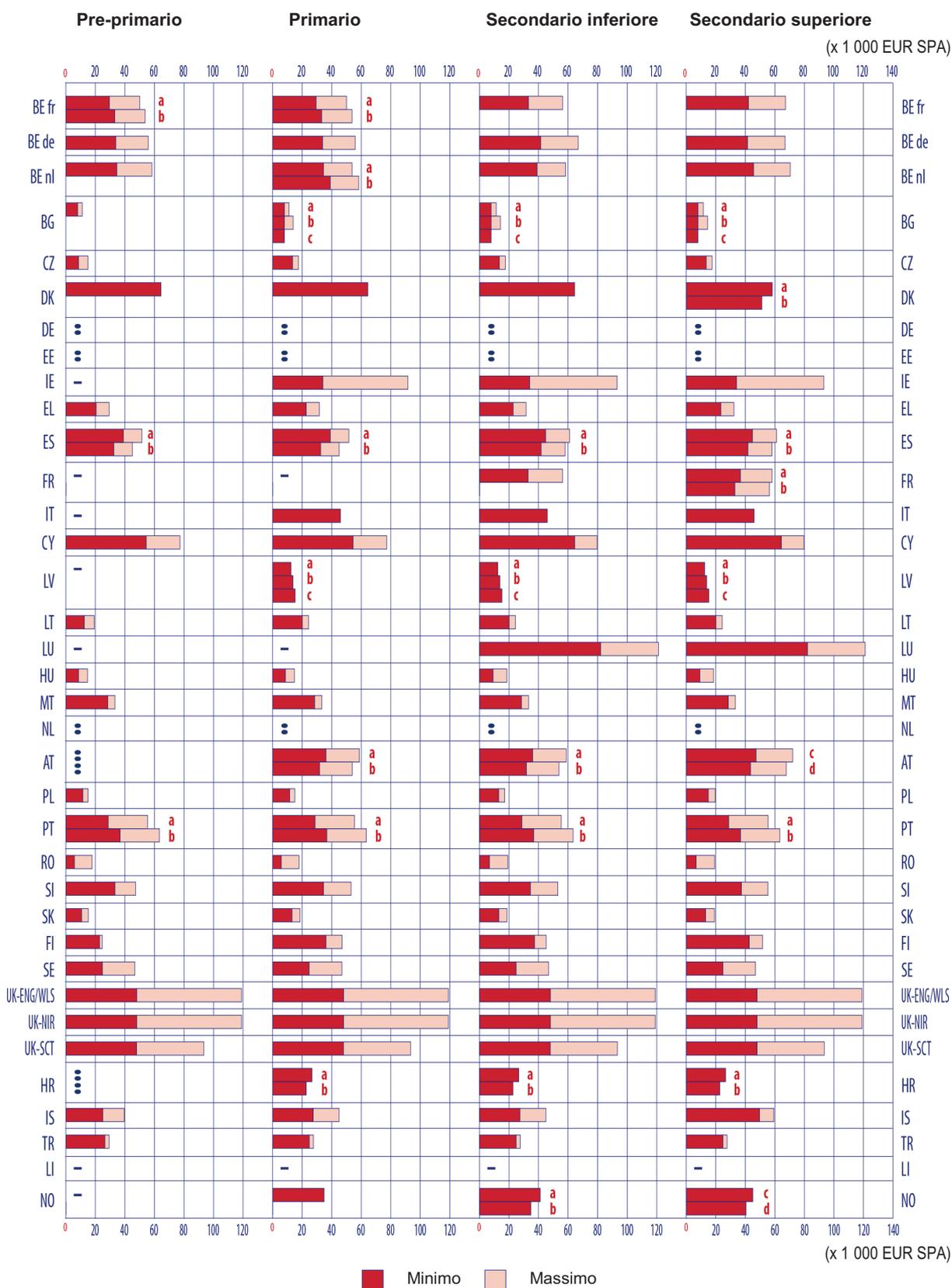
In dieci paesi, gli stipendi di base dei capi di istituto sono identici per il livello primario, secondario inferiore e superiore. Una situazione particolare si riscontra nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), dove i capi di istituto hanno la stessa scala retributiva generale, ma all'interno della scala ciascuno ha la propria fascia di stipendio, legata sia alle dimensioni della scuola, sia all'età degli studenti. Ciò significa che i capi di istituto della scuola secondaria sono tendenzialmente pagati di più di quelli della primaria. Nei paesi con struttura educativa unica, dove non c'è interruzione tra livello primario e secondario inferiore generale, lo stesso stipendio di base indicato per entrambi i livelli corrisponde alla stessa posizione di capo di istituto.

La differenza tra gli stipendi di base minimi e massimi dei capi di istituto fornisce un'indicazione delle prospettive di aumento dello stipendio nel corso della loro carriera; non è pronunciata come nel caso degli insegnanti. Sebbene gli aumenti retributivi dei capi di istituto nel corso della loro carriera non siano straordinari, i loro stipendi massimi restano più elevati rispetto a quelli dei colleghi insegnanti, dato che i loro stipendi di partenza sono già più alti (vd. figura D9).

Confrontando gli stipendi dei capi di istituto tra i paesi, si osservano enormi variazioni. A livello primario, gli stipendi minimi variano da meno di 11.000 EUR SPA in Bulgaria a oltre 100.100 EUR SPA nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord). A livello secondario, gli stipendi stabiliti per legge più elevati per i capi di istituto sono offerti in Lussemburgo (121.127 EUR SPA) e Regno Unito (137.036 EUR SPA).

Su questa base, i livelli minimi e massimi degli stipendi stabiliti per legge espressi in EUR SPA in genere differiscono di un fattore inferiore a due. I capi di istituto dell'istruzione primaria in Grecia, Spagna, Lituania, Polonia, Slovacchia, Finlandia e Turchia possono ottenere un aumento di stipendio non superiore al 30% nel corso della loro carriera professionale. Ciononostante, nell'istruzione secondaria superiore, gli stipendi massimi di legge in Irlanda e nel Regno Unito possono essere più che doppi rispetto allo stipendio a inizio carriera.

● **Figura F9: Stipendio di base annuo minimo e massimo stabilito per legge dei capi di istituto in EUR SPA dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice, dati del marzo 2012.



CAPI DI ISTITUTO

(x 1 000 EUR SPA)

		BE fr		BE de	BE nl		BG			CZ	DK		DE	EE
Pre-primario	min	29426 a	33096 b	33764	34427		7880			8598	64376		:	:
	max	49958 a	53628 b	55785	58223		11086			14939	:	:	:	:
Primario	min	29426 a	33096 b	30764	34427 a	38977 b	7880 a	7880 b	7880 c	13412	64376		:	:
	max	49958 a	53628 b	55785	53673 a	58223 b	11086 a	13891 b	7880 c	17462	:	:	:	:
Secondario inferiore	min	33090		55605	38977		7880 a	7880 b	7880 c	13412	64376		:	:
	max	56286		61153	58223		11353 a	14158 b	7880 c	17462	:	:	:	:
Secondario superiore	min	42071		55605	45528		7880 a	7880 b	7880 c	13412	58176 a	51129 b	:	:
	max	67163		61153	70341		11553 a	14425 b	7880 c	17462	:	:	:	:

		IE	EL	ES		FR	IT	CY	LV			LT	LU	
Pre-primario	min	-	20400	38947 a	32441 b	-	-	54369	-			12413	-	
	max	-	29294	51511 a	45005 b	-	-	77240	-			19190	-	
Primario	min	33943	22682	38947 a	32441 b	-	45829	54369	12411 a	13765 b	15221 c	19985	-	
	max	91554	31576	51511 a	45005 b	-	45829	77240	:	:	:	24307	-	
Secondario inferiore	min	33943	22682	44731 a	41689 b	32796		45829	64378	12411 a	13765 b	15221 c	19985	81994
	max	93102	31576	60998 a	57957 b	56215		45829	79627	:	:	:	24307	121127
Secondario superiore	min	33943	23334	44731 a	41689 c	36561 a	32796 b	45829	64378	12411 a	13765 b	15221 c	19985	81994
	max	93102	32228	60998 a	57957 c	58017 a	56215 b	45829	79627	:	:	:	24307	121127

		HU	MT	NL	AT	AT	PL	PT	PT	RO	SI	SK	FI	SE
Pre-primario	min	8598	28350	:	:	:	11436	28666 a	36662 b	5777	33185	10629	22808	24703
	max	14722	33261	:	:	:	14992	55348 a	63344 b	17756	47183	15176	24634	46730
Primario	min	8598	28350	:	36019 a	31708 b	11436	28666 a	36662 b	5777	34387	13007	36045	24703
	max	14722	33261	:	58651 a	53763 b	14992	55348 a	63344 b	17756	53059	18556	46946	46730
Secondario inferiore	min	9126	28350	:	36019 c	31708 d	12969	28666 a	36662 b	6681	34387	13007	37234	24703
	max	18485	33261	:	58651 c	53763 d	17092	55348 a	63344 b	19176	53059	18556	45155	46730
Secondario superiore	min	9126	28350	:	47200 e	43398 f	14816	28666 a	36662 b	6681	37314	13007	42594	24703
	max	18485	33261	:	71972 e	67654 f	19562	55348 a	63344 b	19176	55176	19088	51656	46730

		UK-ENG/WLS	UK-NIR	UK-SCT	HR		IS	TR	LI		NO	
Pre-primario	min	47957	47957	47854	:	:	25060	26451	-		-	-
	max	118931	118931	93407	:	:	39498	29281	-		-	-
Primario	min	47957	47957	47854	26537 a	22642 b	27413	24752	-		34772	
	max	118931	118931	93407	26537 a	22642 b	44940	27582	-		-	-
Secondario inferiore	min	47957	47957	47854	26537 a	22642 b	27413	24752	-		41090 a	34772 b
	max	118931	118931	93407	26537 a	22642 b	44940	27582	-		- a	- b
Secondario superiore	min	47957	47957	47854	26537 a	22642 b	49606	24752	-		44979 c	40416 d
	max	118931	118931	93407	26537 a	22642 b	59197	27582	-		- c	- d

(x 1 000 EUR SPA)

Nota esplicativa

Lo stipendio di base annuo lordo stabilito per legge è definito dalla cifra pagata dal datore di lavoro in un anno, che comprende aumenti generali alla scala salariale, la tredicesima e le vacanze (se previste), meno i contributi del lavoratore per la sicurezza sociale e la pensione. Questo stipendio non include altre indennità o sgravi fiscali (qualifiche complementari, merito, ore o responsabilità supplementari, compensazioni legate alla zona geografica o all'insegnamento in classi difficili, alloggio, sanità e spese di spostamento). Lo stipendio minimo indicato è lo stipendio di base lordo percepito da un capo di istituto, con le caratteristiche summenzionate, all'inizio della carriera. Lo stipendio massimo è lo stipendio di base lordo percepito da un capo di istituto, con le caratteristiche summenzionate, a fine carriera o dopo un certo numero di anni di servizio. Lo stipendio massimo include solamente gli aumenti legati all'anzianità di servizio e/o all'età.

SPA è l'unità di riferimento monetaria artificiale comune, usata nell'Unione europea per esprimere volumi di serie economiche in una prospettiva di comparazione, eliminando le differenze di livello dei prezzi tra paesi. Le serie di volume economico espresse in SPA sono ottenute dividendo i valori iniziali espressi in unità monetarie nazionali per il loro rispettivo PPA. Uno SPA permette quindi di comprare uno stesso volume di beni e servizi in tutti i paesi, mentre, se sono espressi in unità monetaria nazionale, cifre diverse diventano necessarie per comprare lo stesso volume di beni e servizi in ogni paese, in funzione del livello dei prezzi.

Si vedano i dati in valute nazionali e in euro oltre agli anni di riferimento nazionali e dettagli sui livelli educativi nelle tabelle dei dati nazionali in *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/12*, disponibile su <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/salaries.pdf>

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr): a) scuole con meno di 71 alunni, **b)** scuole con più di 210 alunni.

Belgio (Be nl): a) scuole con meno di 180 alunni (meno di 100 alunni a Bruxelles), **b)** scuole più di 350 alunni. A livello ISCED 2 e 3, esistono diverse scale a seconda che il capo di istituto abbia compiti di insegnamento oppure no.

Bulgaria: a) disposizioni generali, **b)** scuole di grandi dimensioni, **c)** scuole di piccole dimensioni.

Danimarca: a) scuole con meno di 700 studenti a tempo pieno, **b)** scuole con più di 700 studenti a tempo pieno.

Spagna: le scuole del "tipo A" sono quelle più grandi, in cui i capi di istituto ricevono un'indennità individuale più elevata, che decresce man mano che si scende al "tipo F" (quelle dalle dimensioni più piccole) per ISCED 0 e 1, e al "tipo D" per ISCED 2 e 3. **a)** Scuole di grandi dimensioni, **b)** scuole di dimensioni piccole/molto piccole.

Francia: a) capi di istituto dei *Lycées*, **b)** capi di istituto dei *Lycées professionnels*.

Lettonia: a) scuole con 251-400 studenti, **b)** scuole con 601-800 studenti, **c)** 1.001-1.200 studenti.

Lituania: gli stipendi dei capi di istituto dipendono dal numero di gruppi negli istituti prescolari e dalle dimensioni della scuola nell'istruzione secondaria, nonché dalla categoria di qualifica del capo di istituto e dai suoi anni di pratica pedagogica (a tutti i livelli).

Austria: livello ISCED 1 e 2 (*Hauptschulen*): **a)** scuole con più di 4 classi, **b)** scuole di piccole dimensioni. ISCED 3: **a)** scuole con più di 12 classi, **b)** scuole di piccole dimensioni.

Portogallo: lo stipendio varia in base alle dimensioni della scuola (numero di studenti iscritti) e la posizione nella scala stipendiale in cui si trova ciascun insegnante/capo di istituto. La figura indica soltanto **a)** le scuole **più piccole**, con meno di 300 studenti, **b)** le scuole **più grandi**, con più di 1.500 studenti.

Croazia: a) scuole di grandi dimensioni, **b)** scuole di piccole dimensioni.

Norvegia: a) scuole di grandi dimensioni, **b)** scuole di piccole dimensioni, **c)** scuole con meno di meno di 10 dipendenti a tempo pieno all'anno, **d)** scuole con più di 10 dipendenti a tempo pieno all'anno.

NELLA MAGGIORANZA DEI PAESI EUROPEI, LO SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO È UN DOVERE PROFESSIONALE PER I CAPI DI ISTITUTO

Lo sviluppo professionale continuo è considerato un dovere professionale in 23 paesi o regioni. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), ad esempio, il Collegio nazionale per la leadership scolastica (*National College for School Leadership*) offre varie opportunità di sviluppo professionale per capi di istituto. Esse includono il programma "Head Start" per coloro che hanno da poco conseguito la Qualifica nazionale professionale per dirigenti (*National Professional Qualification for Headship*) da svolgersi durante i primi due anni come capi di istituto. "Dirigenti locali dell'istruzione" è un programma che mira a migliorare i risultati scolastici degli alunni attraverso partnership tra capi di istituto. Infine, i "dirigenti nazionali dell'istruzione" sono capi di istituto eccellenti che, insieme al personale delle loro scuole, utilizzano la propria esperienza e le proprie competenze per sostenere le scuole in condizioni difficili. In Bulgaria, tutti i capi di istituto devono frequentare vari corsi di formazione nel corso dell'anno dedicati a diverse questioni educative presso l'Istituto nazionale per le qualifiche e la formazione del Ministero dell'istruzione, della gioventù e delle scienze. A Malta, ai capi di istituto di recente nomina viene chiesto di frequentare un corso di inserimento di sei giorni organizzato dalle Direzioni dell'istruzione nel loro primo anno di servizio. Sono poi chiamati regolarmente dall'autorità educativa centrale per seminari di formazione su questioni educative e nuove iniziative nazionali. Inoltre gli incontri del Consiglio dei capi di istituto offrono formazione informale alla leadership attraverso la condivisione di buone prassi e altre iniziative di networking.

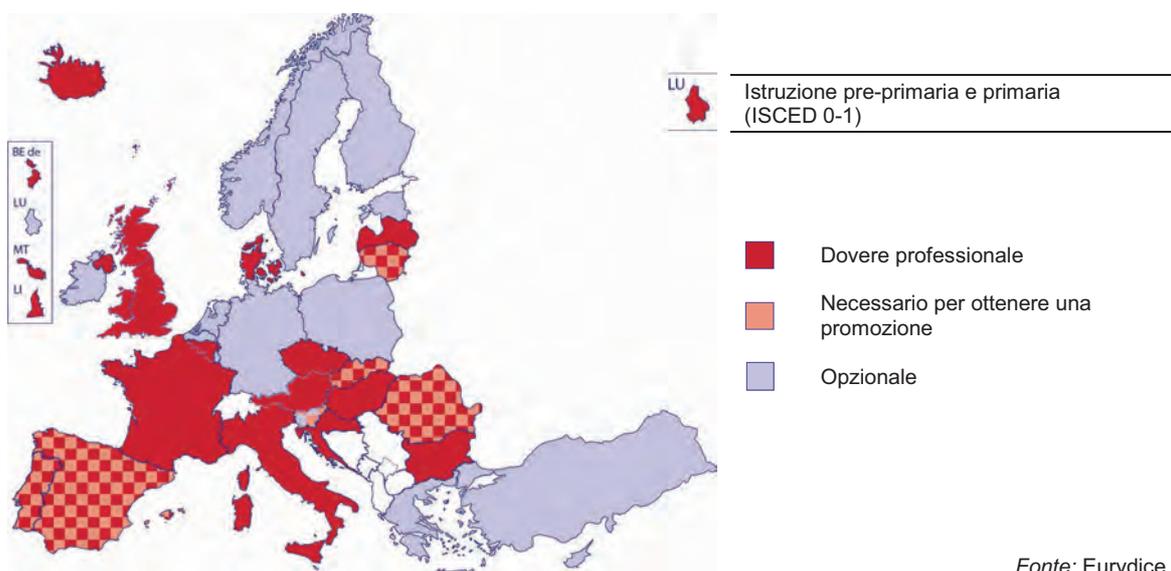
Alcuni paesi definiscono il numero minimo di ore da dedicare allo sviluppo professionale continuo. Nella Comunità francese del Belgio, ad esempio, i capi di istituto devono svolgere sei mezzogiornate

di attività di questo tipo all'anno. In Lettonia, lo sviluppo professionale continuo per gli organi di governo della scuola consiste in 36 ore nell'arco di tre anni.

Analogamente alla situazione degli insegnanti (vd. figura C1), in Spagna, Lituania, Portogallo, Romania e Slovacchia, la partecipazione dei capi di istituto ad attività di sviluppo professionale continuo non è soltanto un dovere professionale, ma anche un prerequisito per l'avanzamento di carriera e per gli aumenti di stipendio. In Slovenia, lo sviluppo professionale continuo è opzionale ma necessario per ottenere una promozione.

In 14 paesi, queste attività sono opzionali per i capi di istituto. Ciononostante potrebbero essere sostenuti e incoraggiati a partecipare. Nella Comunità fiamminga del Belgio, ad esempio, le scuole hanno un fondo speciale per lo sviluppo professionale continuo dei capi di istituto (1.500 EUR nel corso della loro carriera). In via prioritaria, è utilizzato per la formazione dei capi di istituto appena assunti. In Irlanda, lo "Sviluppo della leadership per il servizio scolastico" ("Leadership Development for Schools Service") offre programmi per i capi di istituto di recente nomina e per capi di istituto con maggiore esperienza che lavorano insieme in équipe scolastiche. Inoltre gli organi di governo della scuola offrono corsi relativamente brevi (che durano dai tre ai cinque giorni) che trattano di finanza, sviluppo delle politiche, lavoro e tutela dei minori, per consentire ai nuovi capi di istituto di adattarsi al loro nuovo posto di lavoro.

● **Figura F10: Status dello sviluppo professionale continuo per i capi di istituto dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Per **sviluppo professionale continuo** si intendono attività di formazione formale e non formale. In certi casi, queste attività possono portare a qualifiche aggiuntive.

Il **dovere professionale** è un compito così descritto dalle norme di lavoro/contratti/legislazione o da altre norme della professione di capo di istituto.

Note specifiche per paese

Belgio (BE de), Germania e Malta: a livello ISCED 0 non esiste la posizione di capo di istituto.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Austria: per i capi di istituto delle scuole pre-primarie, la normativa differisce tra i vari *Länder*.

I. Classificazioni

Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED 1997)

La Classificazione Internazionale Standard dell'Istruzione (ISCED) è uno strumento elaborato per la raccolta delle statistiche sull'istruzione a livello internazionale. Comprende due variabili di classificazione incrociate: ambiti di studio e livelli di istruzione, unitamente alle dimensioni complementari di orientamento generale/professionale/pre-professionale e il passaggio istruzione/mercato del lavoro. La versione attuale, ISCED 97 ⁽¹⁾, distingue sette livelli di istruzione. In modo empirico, l'ISCED parte dal presupposto che esistano vari criteri che possono aiutare a indicare il livello educativo in cui è più opportuno collocare un dato programma di istruzione. Sulla base del livello e del tipo di istruzione, è necessario stabilire un sistema di classificazione gerarchica tra criteri principali e sussidiari (qualifiche generalmente richieste per l'ammissione, requisiti minimi per l'ammissione, età minima, qualifiche del personale, ecc.).

➤ **ISCED 0: istruzione pre-primaria**

Questo livello viene definito come la prima fase dell'istruzione organizzata in una scuola o in un centro e si rivolge ai bambini di almeno tre anni.

➤ **ISCED 1: istruzione primaria**

Questo livello inizia tra i cinque e i sette anni, è obbligatorio in tutti i paesi e di solito dura dai quattro ai sei anni.

➤ **ISCED 2: istruzione secondaria inferiore**

Questo livello completa l'istruzione di base iniziata a livello primario, sebbene l'insegnamento sia di solito più orientato per materie. La fine di questo livello corrisponde spesso con la fine dell'istruzione obbligatoria.

➤ **ISCED 3: istruzione secondaria superiore**

Questo livello di solito inizia al termine dell'istruzione obbligatoria. L'età di ingresso è normalmente di 15 o 16 anni. In genere sono richieste qualifiche (aver completato l'istruzione obbligatoria) e altri requisiti minimi di accesso. L'insegnamento è spesso più orientato sulle materie rispetto a quanto avviene a livello ISCED 2. La durata standard del livello ISCED 3 varia da due a cinque anni.

➤ **ISCED 4: istruzione post-secondaria non terziaria**

Questo livello raggruppa programmi che si trovano a cavallo tra istruzione secondaria superiore e istruzione terziaria. Questi programmi permettono di ampliare le conoscenze dei diplomati del livello ISCED 3. Esempi tipici sono i programmi che permettono agli studenti di accedere al livello ISCED 5 o quelli che preparano direttamente all'ingresso nel mercato del lavoro.

➤ **ISCED 5: istruzione terziaria (primo livello)**

L'ammissione a questi programmi di solito richiede il superamento del livello ISCED 3 o 4. Questo livello comprende programmi a orientamento accademico (tipo A) più teorici e programmi di formazione pratica e tecnica (tipo B), di solito più brevi rispetto a quelli di tipo A e finalizzati all'ingresso nel mercato del lavoro.

➤ **ISCED 6: istruzione terziaria (secondo livello)**

Questo livello è riservato ai programmi dell'istruzione terziaria che portano al conseguimento di un titolo di ricercatore altamente qualificato (PhD o dottorato).

(1) http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC

II. Definizioni

Autorità di livello superiore: per l'istruzione, si tratta del governo centrale nella maggior parte dei paesi. In quattro casi, tuttavia, le decisioni vengono assunte a un livello diverso, precisamente quello dei governi delle Comunità in Belgio, dei *Länder* in Germania, dei governi delle Comunità autonome oltre al governo centrale in Spagna e i ministeri dell'istruzione in Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord e Scozia per il Regno Unito.

Capo di istituto: persona che dirige la scuola e che, da sola o all'interno di un organismo amministrativo come una commissione o un consiglio, è responsabile della sua gestione/amministrazione. A seconda dei casi, tale persona può anche avere responsabilità educative (che possono includere incarichi di insegnamento, ma anche responsabilità del funzionamento generale dell'istituto in ambiti quali l'orario delle lezioni, l'attuazione del curriculum, decisioni su ciò che deve essere insegnato e su materiali e metodi utilizzati, valutazione del personale e delle loro prestazioni ecc.) e/o responsabilità finanziarie (spesso limitate alla responsabilità dell'amministrazione delle risorse allocate alla scuola).

Concorso: prove pubbliche organizzate a livello centrale per selezionare candidati alla professione di insegnante/capo di istituto.

Contratti a tempo determinato o di breve durata: contratto che termina in una data specifica o al verificarsi di un evento che accadrà con certezza in una data specifica. Anche il contratto di breve durata è limitato nel tempo e in genere copre un breve periodo, che solitamente dura al massimo un anno.

Difficoltà di apprendimento generiche: si riferiscono agli studenti i cui problemi di apprendimento a scuola non sono direttamente legati a disabilità fisica, sensoriale o intellettuale. Le difficoltà di apprendimento, invece, possono essere dovute a fattori esterni, come svantaggio socio-culturale, limitate opportunità di apprendimento, assenza di sostegno a casa, curriculum inadatto o insegnamento insufficiente nei primi anni. Fonte: Westwood, P. (2008): *What teachers need to know about learning difficulties*, Victoria: ACER Press.

Dipendente pubblico: insegnante assunto dalle autorità pubbliche (di livello centrale o regionale), con una normativa diversa da quella relativa alle relazioni contrattuali del settore pubblico o privato. In alcuni paesi gli insegnanti sono nominati a vita **dipendenti pubblici di carriera** dalle autorità centrali o regionali competenti, laddove queste corrispondano all'autorità di livello superiore in ambito educativo.

Esigenze di sviluppo/piano di formazione: l'analisi delle esigenze di sviluppo è lo studio delle necessità di apprendimento e sviluppo. Generalmente stabilisce le competenze chiave o il livello di abilità necessari, valuta l'attuale livello di competenze e quindi individua le aree da sviluppare. Il piano di formazione definisce strategie, compiti e metodi da utilizzare per soddisfare le esigenze di sviluppo.

Esperienza amministrativa: esperienza di amministrazione/direzione scolastica, acquisita esercitando ad esempio il ruolo di vice capo di istituto.

Esperienza professionale di insegnamento: un certo numero di anni di pratica professionale come insegnante, prevalentemente al livello educativo al quale la persona si candida al ruolo di capo di istituto.

Età minima di pensionamento con diritto alla pensione piena: offre agli insegnanti la possibilità di andare in pensione prima di raggiungere l'età ufficiale di pensionamento. Il diritto alla pensione piena è subordinato al completamento del numero di anni di servizio richiesti.

Età ufficiale di pensionamento: stabilisce il limite raggiunto il quale gli insegnanti smettono di lavorare. In alcuni paesi e circostanze speciali, possono continuare a lavorare oltre questo limite d'età.

Formatore degli insegnanti: persona che facilita attivamente l'apprendimento (formale) dei futuri insegnanti. In un istituto di istruzione terziaria, può essere un docente di una disciplina le cui lezioni sono seguite dai futuri insegnanti di quella disciplina, o un docente in discipline specifiche come psicologia, filosofia o pedagogia. La definizione include anche il personale in istituti specializzati in formazione degli insegnanti o qualsiasi altro personale dell'istruzione terziaria che supervisiona i tirocini a scuola o le fasi di inserimento e formazione in ingresso, così come i mentori o tutor della scuola che offrono supporto agli insegnanti principianti.

Formazione per dirigenti: formazione specifica per dirigenti che si svolge dopo la formazione iniziale degli insegnanti e il conseguimento della qualifica di insegnante. A seconda dei casi, questa formazione può essere offerta prima della presentazione della candidatura per la posizione di capo di istituto o al momento di inserirsi in una procedura di selezione, oppure durante i primi anni che seguono l'inizio dell'incarico. Ha come obiettivo quello di fornire al futuro capo di istituto le competenze necessarie per la sua nuova funzione. Non deve essere confusa con lo sviluppo professionale continuo del capo di istituto.

Formazione professionale: offre ai futuri insegnanti competenze teoriche e pratiche necessarie per la professione. Oltre a corsi in psicologia e metodi e metodologie di insegnamento, include tirocini a scuola.

Graduatoria di candidati: sistema in cui le domande di impiego per la posizione di insegnante/capo di istituto vengono presentate inoltrando i nomi dei candidati e relative qualifiche all'autorità di livello superiore o intermedio.

Impiegato su base contrattuale: si riferisce agli insegnanti assunti generalmente dalle autorità locali o scolastiche su base contrattuale soggetta alla normativa generale sul lavoro, con o senza accordi a livello centrale sulle condizioni di lavoro e sugli stipendi.

Inserimento e formazione in ingresso: fase strutturata di sostegno offerto agli insegnanti principianti, dopo la conclusione del programma formale di formazione iniziale, all'inizio del loro primo contratto di insegnamento a scuola. Durante questa fase, gli insegnanti appena qualificati svolgono molte delle mansioni che spettano agli insegnanti con esperienza e sono retribuiti per il loro lavoro. Viene nominato un mentore che fornisce sostegno personale, sociale e professionale all'insegnante principiante neo-assunto nell'ambito di un sistema strutturato. Normalmente questa fase include anche formazione teorica, fornita in aggiunta alla formazione professionale obbligatoria ricevuta prima del conseguimento di un diploma di insegnante. In genere dura almeno parecchi mesi.

Istituto privato indipendente: istituto che riceve meno del 50% del suo finanziamento da agenzie governative o e il cui personale docente non è pagato da un'agenzia governativa, direttamente o attraverso il governo.

Istituto privato sovvenzionato (a carattere pubblico) sovvenzionato: istituto che riceve il 50% o più del suo finanziamento da agenzie governative o e il cui personale docente è pagato da un'agenzia governativa, direttamente o attraverso il governo.

Istituto privato: un istituto è considerato privato se: 1) è controllato e gestito da un'organizzazione non governativa (chiesa, sindacato, impresa o altro), oppure 2) l'organo di governo è formato in larga parte da membri non selezionati da un'agenzia pubblica.

Istituto pubblico: istituto gestito direttamente o indirettamente da un'autorità educativa pubblica. Un istituto è considerato pubblico se è controllato e gestito: 1) direttamente da un'autorità educativa pubblica, oppure 2) direttamente da un'agenzia governativa o da un organo di governo (consiglio, comitato, ecc.) i cui membri sono per la maggior parte nominati da un'autorità pubblica o eletti pubblicamente.

Istruzione generale: nel modello simultaneo, si riferisce ai corsi dell'istruzione generale e alla padronanza di una o più materie che i futuri insegnanti insegneranno una volta qualificati. Lo scopo di questi corsi, pertanto, è fornire ai futuri insegnanti una conoscenza approfondita di una o più materie e un'ampia istruzione generale. Nel caso del modello consecutivo, l'istruzione generale si riferisce al diploma conseguito in una specifica materia.

Leadership scolastica distribuita: si riferisce a un approccio di équipe alla leadership, in cui le funzioni di leadership non risiedono esclusivamente in una persona, ma possono essere distribuite tra diversi soggetti all'interno e all'esterno della scuola. La leadership scolastica può riguardare persone che occupano ruoli e funzioni varie come capi di istituto, vice e assistenti dei capi di istituto, équipe con funzioni di leadership, organi di governo della scuola e personale scolastico coinvolto in compiti di leadership.

Mobilità transnazionale per l'apprendimento: mobilità di breve durata degli insegnanti per finalità di sviluppo professionale (ad es. un corso di formazione, una conferenza, un seminario oppure osservazione in situazione di lavoro), che non è permanente (è previsto il ritorno all'istituto di origine) e implica l'attraversamento transnazionale di confini geografici., È considerata solo la mobilità fisica e non quella virtuale.

Modello consecutivo: la formazione professionale teorica e pratica segue l'istruzione generale. Secondo questo modello, gli studenti che hanno conseguito un diploma l'di istruzione superiore in un ambito specifico seguono la formazione professionale in una fase successiva.

Modello simultaneo: la formazione professionale teorica e pratica è offerta insieme all'istruzione generale. Per seguire la formazione secondo questo modello, la qualifica richiesta è il certificato di fine studi secondari superiori, e in alcuni casi un certificato di attitudine all'istruzione terziaria. Possono essere previste anche altre procedure di selezione per l'ammissione.

Monitoraggio del mercato del lavoro: monitoraggio delle tendenze del mercato del lavoro, che non è inizialmente legato a piani ufficiali di governo. Può fornire spunti ai decisori politici sui cambiamenti nella domanda e offerta di insegnanti, ma non può essere considerato pianificazione ufficiale.

Normative/raccomandazioni a livello centrale: diversi tipi di documenti ufficiali contenenti linee guida, obblighi e/o raccomandazioni per gli istituti di istruzione. Le **normative** sono leggi, regole o altre disposizioni stabilite dall'autorità pubblica per regolamentare la condotta. Le **raccomandazioni** sono documenti ufficiali che propongono l'utilizzo di strumenti, metodi e/o strategie specifiche per l'insegnamento e l'apprendimento. La loro applicazione non è obbligatoria.

Numero di ore di disponibilità a scuola: corrisponde alle ore disponibili (come indicato nei contratti) per compiti da svolgere a scuola o in un altro luogo specificato dal capo di istituto. In alcuni casi, si riferisce a uno specifico numero di ore oltre al numero specifico di ore di insegnamento e, in altri, a un numero totale di ore di disponibilità che include anche quelle dedicate all'insegnamento. Può essere definito su base settimanale o annuale.

Numero di ore di insegnamento: corrisponde al numero di ore che gli l'insegnante passa con un gruppo di alunni, come indicato nei contratti. In alcuni paesi è l'unico orario di servizio specificato contrattualmente. Può essere definito su base settimanale o annuale.

Numero minimo di anni di servizio: definisce il numero minimo di anni che gli insegnanti devono lavorare prima di avere diritto a una pensione piena, oltre ad aver raggiunto l'età ufficiale/minima di pensionamento.

Ore complessive di lavoro: numero di ore di insegnamento o numero di ore di disponibilità a scuola e le ore di lavoro dedicate ad attività di preparazione e correzione (come specificato nei contratti) che possono essere svolte all'esterno della scuola. Il numero di ore può essere ripartito in modo specifico per le diverse attività, oppure definito globalmente. Può essere definito su base settimanale o annuale.

Organo di governo della scuola: organo esecutivo che può essere formato da genitori, insegnanti, capo di istituto e membri della comunità associati a una specifica scuola e autorizzati a consigliare o assumere decisioni sul curriculum, l'istruzione, il budget, la selezione del capo di istituto e altri aspetti del governo della scuola.

Parità di potere d'acquisto (PPA): tasso di conversione monetaria che converte gli indicatori economici espressi in valuta nazionale in moneta comune artificiale pareggiando i poteri d'acquisto delle diverse monete nazionali. In altre parole, il PPA elimina le differenze nei livelli di prezzo che esistono tra i paesi nel processo di conversione verso una moneta comune artificiale chiamata Standard di potere d'acquisto (SPA).

Percorsi alternativi: programmi di formazione flessibili, prevalentemente basati sul lavoro, che portano a una qualifica di insegnante. Generalmente più brevi rispetto ai programmi tradizionali, sono spesso introdotti per combattere far fronte alla carenza di insegnanti e attrarre diplomati provenienti da altri ambiti professionali.

Periodo di prova: nomina temporanea sotto forma di periodo di prova. Le condizioni variano in base alla normativa sul lavoro. In genere dura da diversi mesi a diversi anni. Questo periodo può essere soggetto a una valutazione finale ed è in genere seguito dall'impiego a tempo indeterminato.

Politiche di pianificazione si basano sull'osservazione delle tendenze e sull'individuazione degli scenari più probabili nella futura domanda e offerta di insegnanti. I dati esaminati includono proiezioni demografiche come migrazione e tassi di natalità, oltre a sviluppi nel numero di futuri insegnanti e cambiamenti nella professione di insegnante (numero di personale in pensione, trasferimenti a posti di lavoro che non prevedono insegnamento ecc.). La pianificazione delle esigenze del personale docente può essere effettuata a breve, medio e/o lungo termine. Queste politiche di pianificazione sono sviluppate a livello nazionale e/o regionale in base alla relativa centralizzazione/decentralizzazione del sistema educativo interessato.

Popolazione attiva (popolazione economicamente attiva/forza lavoro economicamente attiva): secondo la definizione dell'Indagine sulla forza lavoro, somma delle persone occupate e in cerca di occupazione.

Prodotto interno lordo (PIL): risultato finale dell'attività di produzione delle varie unità di produzione residenti.

Prove nazionali di valutazione: si riferisce alla somministrazione nazionale di prove di valutazione standardizzate ed esami stabiliti a livello centrale. Le prove contengono procedure stabilite a livello centrale per la preparazione del loro contenuto, la loro somministrazione e la loro correzione, e l'interpretazione e l'uso dei loro risultati. Queste prove di valutazione sono standardizzate dalle autorità educative centrali (o di livello superiore).

Si possono distinguere tre tipi di prove nazionali:

- **Prove nazionali per orientare la decisione sulla carriera scolastica degli alunni:** prove nazionali che riassumono il rendimento dei singoli alunni al termine dell'anno scolastico o di uno specifico ciclo educativo e hanno un impatto notevole sulla loro carriera educativa. Nella letteratura tali prove sono anche definite prove sommative o "valutazione dell'apprendimento". I loro risultati sono utilizzati per rilasciare certificati o assumere importanti decisioni legate al raggruppamento degli alunni per grado di preparazione, scelta della scuola o passaggio da un anno all'altro ecc.
- **Prove nazionali per il monitoraggio degli istituti e/o del sistema educativo:** prove nazionali che hanno come obiettivo primario il monitoraggio e la valutazione degli istituti e/o del sistema educativo nel complesso. Per "monitoraggio e valutazione" si intende qui il processo di raccolta e analisi delle informazioni per verificare il rendimento in relazione agli obiettivi e per prendere provvedimenti correttivi laddove necessari. I risultati delle prove nazionali sono utilizzati come

indicatori della qualità dell'insegnamento e delle prestazioni degli insegnanti, ma anche per misurare l'efficacia complessiva delle politiche e delle pratiche educative.

- **Prove nazionali per individuare i bisogni specifici di apprendimento degli alunni:** terzo gruppo di prove nazionali utilizzate principalmente per assistere il processo di apprendimento dei singoli alunni individuando le loro specifiche esigenze di apprendimento e adattare l'insegnamento di conseguenza. Queste prove sono incentrate sull'idea della "valutazione per l'apprendimento" e possono generalmente essere descritte come "valutazioni formative".

Quadro delle competenze degli insegnanti: dichiarazione su ciò che un insegnante dovrebbe conoscere e saper fare. Descrizione più o meno dettagliata di abilità e competenze.

Reclutamento aperto: si riferiscono alsi tratta di un metodo di assunzione in cui la responsabilità della pubblicizzazione dei posti di lavoro, della richiesta delle candidature e della selezione dei candidati è decentralizzato. La responsabilità della selezione del personale in genere spetta alla scuola, a volte congiuntamente all'autorità locale.

Standard di potere d'acquisto (SPA): unità di riferimento monetaria artificiale comune, usata nell'Unione europea per esprimere volumi di serie economiche in una prospettiva di comparazione, eliminando le differenze di livello dei prezzi tra paesi. Le serie di volume economico espresse in SPA sono ottenute dividendo i valori iniziali espressi in unità monetarie nazionali per il loro rispettivo PPA. Uno SPA permette quindi di comprare uno stesso volume di beni e servizi in tutti i paesi, mentre, se sono espressi in unità monetaria nazionale, cifre diverse diventano necessarie per comprare lo stesso volume di beni e servizi in ogni paese, in funzione del livello dei prezzi.

Stipendio di base annuo lordo: cifra pagata dal datore di lavoro in un anno – premi, aumenti e indennità inclusi come quelli per il costo della vita, la tredicesima, le ferie, ecc. – meno i contributi del datore di lavoro per la previdenza sociale e la pensione. Questo stipendio non tiene conto di nessuna tassazione alla fonte, adeguamento salariale o sgravio fiscale (qualifiche complementari, merito, ore o responsabilità supplementari, compensazioni legate alla zona geografica o all'insegnamento in classi difficili, alloggio, sanità e spese di spostamento).

Sviluppo professionale continuo: attività di formazione formale e non formale, che possono includere, ad esempio, la formazione pedagogica sulla didattica e quella basata sulle discipline. In certi casi, queste attività possono portare a al conseguimento di qualifiche aggiuntive.

Tirocinio a scuola: tirocinio (remunerato oppure no) in un vero ambiente lavorativo, della durata tipica di qualche settimana al massimo. Si svolge sotto la supervisione di un insegnante, con una valutazione periodica degli insegnanti presso l'istituto di formazione degli insegnanti. Questi tirocini sono parte integrante della formazione professionale (ad es. *stage pédagogique* in Belgio (Comunità francese) e *Schulpraktikum* in Austria).

Valutazione degli insegnanti su base individuale: implica la formazione di un giudizio sul lavoro di un insegnante, al fine di guidarlo e aiutarlo a migliorare individualmente. L'insegnante valutato su base individuale riceve l'esito della valutazione in forma verbale o scritta. La valutazione dell'insegnante può avvenire in coincidenza con il processo di valutazione della scuola (in questo caso l'esito viene, in genere, comunicato all'interessato in forma verbale), o in modo indipendente (giungendo, in questo caso, alla formulazione di una valutazione formale dell'insegnante).

III. Banche dati

Banca dati internazionale PISA 2009

PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programma per la valutazione internazionale degli studenti) è un'indagine internazionale svolta dall'OCSE allo scopo di misurare le competenze dei giovani di 15 anni nella lettura, nella matematica e nelle scienze. L'indagine si basa su campioni rappresentativi della popolazione di alunni di 15 anni, che frequentano, a seconda della struttura del sistema, il livello secondario inferiore o il livello secondario superiore. Oltre a misurare il rendimento, l'indagine internazionale PISA 2009 comprende questionari volti a individuare le variabili del contesto familiare e scolastico che possono chiarire i risultati. Tali questionari sono stati inviati ai capi di istituto e agli alunni per l'indagine PISA. Gli indicatori contenuti nel presente rapporto sono stati preparati partendo dalle risposte a tali questionari. Tutti gli indicatori si riferiscono sia alle scuole del settore pubblico che alle scuole private, sovvenzionate e non.

Indagine internazionale TALIS 2008

TALIS (*Teaching and Learning International Survey* – Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento) ha come oggetto di indagine gli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore e i capi di istituto delle scuole in cui lavorano. Nel 2008 hanno partecipato 24 paesi, 19 dei quali europei. Il tasso di risposta dei Paesi Bassi era inferiore al requisito minimo (75%) e il paese non è stato incluso nel rapporto internazionale. Sono stati sviluppati questionari separati per insegnanti e capi di istituto. Tra i paesi partecipanti, le scuole e gli insegnanti delle scuole sono stati selezionati in modo casuale. Per ciascun paese – tranne che per quelli più piccoli – sono state campionate circa 200 scuole e 20 insegnanti all'interno di ciascuna scuola. TALIS 2008 si è concentrata sui seguenti aspetti chiave dell'ambiente di apprendimento, che influenzano la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle scuole:

- La leadership e la gestione delle scuole: i ruoli adottati dai capi di istituto, data una crescente assunzione di responsabilità e la devolution dell'autorità educativa.
- La valutazione del lavoro degli insegnanti nelle scuole e la forma e la natura dei feedback che ricevono, nonché l'utilizzo dei risultati di questi processi per premiare gli insegnanti e promuoverne lo sviluppo.
- Le attività di sviluppo professionale che gli insegnanti svolgono e il loro nesso con i sistemi di valutazione, il sostegno da parte dei capi di istituto e l'impatto sulle pratiche didattiche.
- I profili dei paesi con riferimento a pratiche didattiche, attività, convinzioni e attitudini nei confronti dell'insegnamento, e come variano in base alle caratteristiche del background degli insegnanti.

Indagine internazionale TIMSS 2011

TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study* – Tendenze internazionali nello studio della matematica e delle scienze) 2011 è la quinta nella serie IEA delle valutazioni internazionali del rendimento degli studenti dedicata al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento della matematica e delle scienze. Condotta per la prima volta nel 1995, ogni quattro anni TIMSS presenta il rendimento degli studenti del quarto e ottavo anno di scolarità. Come i suoi predecessori, TIMSS 2011 ha raccolto informazioni sui contesti dell'apprendimento della matematica e delle scienze fornite dagli studenti, dagli insegnanti e dai capi di istituto che hanno partecipato, oltre ai dati sui curricula di matematica e scienze in ciascun paese. Hanno partecipato alla raccolta dati 21 paesi europei per il quarto anno di scolarità e nove paesi per l'ottavo anno.

IV. Riferimenti bibliografici

- EACEA/Eurydice, 2011a. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/12*. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011b. *La ripetenza nell'istruzione obbligatoria in Europa: normativa e dati statistici*. Bruxelles: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2012a. *L'educazione alla cittadinanza in Europa*. Bruxelles: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2012b. *Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2012*. Bruxelles: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*. Brussels: Eurydice.
- ETUCE/EFEE (in corso di pubblicazione). *Recruitment and Retention in the Education Sector*.
- Commissione europea, 2007. Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio. *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. COM(2007) 392 definitivo.
- Commissione europea, 2008. Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio. *Migliorare le competenze per il 21° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica*. COM(2008) 425 definitivo. [pdf] Disponibile su: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:IT:PDF> [Consultato il 5 gennaio 2013]
- Commissione europea, 2010. *Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici*. Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC (2010) 538 definitivo. [pdf] Disponibile su: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_it.pdf [Consultato il 5 gennaio 2013]
- Commissione europea, 2012. Documento di lavoro dei servizi della Commissione. *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* che accompagna il documento. *Comunicazione della Commissione. Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*. SWD(2012) 374 definitivo. [pdf] Disponibile su: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf [Consultato il 5 gennaio 2013]
- European Commission, 2012. *Conclusions of the Peer Learning Conference 'Education2 Policy support for Teacher Educators'*.
- Eurydice, 2008. *Responsabilità e autonomia degli insegnanti in Europa*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice, 2009. *Prove nazionali di valutazione degli alunni in Europa: obiettivi, organizzazione e uso dei risultati*. Bruxelles: Eurydice.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 2012. *The Experience of New Teachers. Results from TALIS 2008*. Paris: OECD Publishing.

RINGRAZIAMENTI

AGENZIA ESECUTIVA PER L'ISTRUZIONE, GLI AUDIOVISIVI E LA CULTURA

EURYDICE E SOSTEGNO ALLE POLITICHE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Direzione scientifica

Arlette Delhaxhe

Autori

Bernadette Forsthuber (coordinamento), Nathalie Baïdak, Ania Bourgeois
con il contributo di Akvile Motiejunaite, Sogol Noorani e Katerina Ticha

Esperto esterno

Christian Monseur (sostegno nell'analisi secondaria della banca dati TIMSS)

Impaginazione e grafica

Patrice Brel

Coordinamento della produzione

Gisèle De Lel

EUROSTAT (EDUCAZIONE, SCIENZA E CULTURA)

per gli indicatori tratti dalle banche dati Eurostat:

Eric Gere, Paolo Turchetti, Ana Maria Martinez Palou

UNITÀ NAZIONALI EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/012
1080 Bruxelles
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contributo dell'unità: Irina Vaseva (esperto)

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Centre for International Services
National Agency for European Educational Programmes
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contributo dell'unità: Jana Halamová, Radka Topinková, Pavel Šimáček (esperto del Ministero dell'istruzione, della gioventù e dello sport)

DANMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for Universities and Internationalisation
Bredgade 43
1260 København K
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Project Management Agency
Part of the German Aerospace Center (DLR)
EU-Bureau of the BMBF/German Ministry for Education and
Research
Heinrich-Konen-Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Project Management Agency
Part of the German Aerospace Center
EU-Bureau of the German Ministry for Education and
Research
Rosa-Luxemburg-Straße 2
10178 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contributo dell'unità: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contributo dell'unità: Vilja Saluveer (Esperto responsabile,
Dipartimento per l'istruzione superiore, Ministero
dell'istruzione e della ricerca)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Religious Affairs, Culture and
Sports
Directorate for European Union Affairs
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ESPAÑA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contributo dell'unità: Montserrat Grañeras Pastrana,
Ana Isabel Martín Ramos (autore coordinatore), Flora Gil
Traver, Mercedes Lucio Villegas de la Cuadra

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contributo dell'unità: Thierry Damour;
esperto: Luisa Lombardi

HRVATSKA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contributo dell'unità: Duje Bonacci

ÍSLAND

Eurydice Unit
Education Testing Institute
Borgartúni 7a
105 Reykjavík
Contributo dell'unità: Rósa Gunnarsdóttir (esperto)

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia LLP
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contributo dell'unità: Simona Baggiani;
esperti: Gianna Barbieri (*Servizio di statistica settore istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR*); Francesca Brotto (*Direzione Generale per gli Affari Internazionali, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR*)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

LATVIJA

Eurydice Unit
Valsts izglītības attīstības aģentūra
State Education Development Agency
Valņu street 3
1050 Riga
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva dell'unità in collaborazione con esperti esterni: Svetlana Batare (Ministero dell'istruzione e della scienza) e Baiba Baškere (Sindacato dei dipendenti del settore dell'istruzione e della scienza)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contributo dell'unità: Unità Nazionale Eurydice

LIETUVA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contributo dell'unità: Audronė Razmantienė (esperto)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, rue Aldringen
2926 Luxembourg
Contributo dell'unità: Jeannot Hansen e Mike Engel

MAGYARORSZÁG

Eurydice National Unit
Hungarian Institute for Educational Research and Development
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contributo dell'unità: esperto: Csilla Stéger (Capo del Dipartimento, Autorità Educativa)

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Directorate for Quality and Standards in Education
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contributo dell'unità: esperti: Gaetano Bugeja, Desiree Scicluna Bugeja e Rose Marie Privitelli (tutti del Dipartimento gestione del curriculum ed eLearning)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
0032 Oslo
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contributo dell'unità: Anna Smoczyńska in collaborazione con Anna Dakowicz (esperto del Ministero dell'istruzione nazionale)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-54 Lisboa
Contributo dell'unità: Isabel Almeida e Carina Pinto; dagli altri dipartimento del Ministero: Alcina Cardoso, Aida Castilho, João Matos e Joaquim Santos

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contributo dell'unità: Veronica - Gabriela Chirea in collaborazione con gli esperti: Eugenia Popescu, Marius Bălaşa e Corina Marin (Ministero dell'istruzione nazionale)

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science, Culture and Sport
Education Development Office
Maistrova 10
1000 Ljubljana
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva;
esperto: Darinka Cankar (Ministero dell'istruzione, della scienza, della cultura e dello sport)

SLOVENSKO

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contributo dell'unità: Marta Ivanova, Martina Rackova in
collaborazione con Gabriela Aichova e Maria Lipska di UIPS

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contributo dell'unità: Kristiina Volmari

SVERIGE

Eurydice Unit
Department for the Promotion of Internationalisation
International Programme Office for Education and Training
Kungsbrogatan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

TÜRKİYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contributo dell'unità: Osman Yıldırım Uğur, Bilal Aday, Dilek
Güleçyüz

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contributo dell'unità: Sigrid Boyd, Hilary Grayson

Eurydice Unit Scotland
c/o Intelligence Unit
Education Analytical Services
Scottish Government
Area 2D South, Mail point 28
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

Commissione europea; EACEA; Eurydice

Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Edizione 2013

Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea

2013 – 144 p.

(Cifre chiave)

ISBN 978-92-9201-461-2

doi:10.2797/28477

Descrittori: insegnante, capo di istituto, formazione iniziale degli insegnanti, requisiti di ammissione, sviluppo professionale continuo, mentoring, stipendio degli insegnanti, status degli insegnanti, orario di servizio, età, genere, metodo di insegnamento, valutazione degli insegnanti, istruzione pre-primaria, istruzione primaria, istruzione generale, istruzione secondaria, analisi comparativa, Croazia, Turchia, EFTA, Unione europea

Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa contiene 62 indicatori sugli insegnanti e i capi di istituto dall'istruzione pre-primaria all'istruzione secondaria superiore in 32 paesi (stati membri UE, Croazia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia e Turchia). Vengono trattati sei argomenti: formazione iniziale degli insegnanti e sostegno agli insegnanti neo-assunti; reclutamento, datori di lavoro e contratti; sviluppo professionale continuo e mobilità; condizioni di lavoro e retribuzioni, livelli di autonomia e responsabilità degli insegnanti e dei capi di istituto. Il rapporto mette insieme e dati statistici e informazioni qualitative derivati dai dati forniti dalla rete Eurydice, dai dati Eurostat e dai risultati delle indagini internazionali TALIS 2008, PISA 2009 e TIMSS 2011.

La rete Eurydice è composta da 40 unità nazionali in 36 paesi (stati membri UE, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Svizzera, Croazia, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Montenegro, Serbia e Turchia). Eurydice è coordinata dall'[Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura](#) dell'Unione europea.

La rete Eurydice si rivolge principalmente ai decisori politici di livello nazionale, regionale, locale ed europeo. I prodotti della rete si concentrano in primo luogo sulla struttura e l'organizzazione dell'istruzione in Europa in tutti i livelli educativi. Le pubblicazioni si suddividono in descrizioni dei sistemi educativi nazionali, studi comparativi dedicati ad argomenti specifici, indicatori e dati statistici. Sono disponibili gratuitamente sul sito di Eurydice e, su richiesta, nella versione cartacea.

EURYDICE su Internet –

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>



■ Ufficio delle pubblicazioni

ISBN 978-92-9201-461-2



9 789292 014612