

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15102

L'indagine TALIS. Che cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani?

TALIS Survey. What do we know about Italian teachers and their teaching practices?

Gabriella Agrusti¹

Sintesi

Potrebbe sembrare necessario, nel ragionare su questioni di ricerca educativa, concentrarsi principalmente sui discenti, sulle modalità con le quali apprendono, sui contesti in cui sono inseriti, sulle interazioni che hanno con i pari a scuola e fuori. La prospettiva che questo contributo propone è invece rovesciata: si concentra sull'incidenza che ciascun insegnante può avere sui processi di insegnamento-apprendimento, ritenendola tra i fattori che possono effettivamente fare la differenza nei livelli di apprendimento prodotti, in accordo con quanto la letteratura scientifica di settore riporta. Più specificatamente, può quindi valere la pena interrogarsi su quali siano le pratiche didattiche più diffuse a scuola, un aspetto ormai studiato da tempo, come chiave interpretativa ineludibile per accedere alla "scatola nera" della qualità dell'istruzione, non solo in Italia.

Parole chiave: Scuola secondaria inferiore; Attività didattiche; Pratiche valutative; OCSE TALIS 2018, Italia.

Abstract

It might seem necessary, in thinking about educational research questions, to focus mainly on learners, on the ways in which they learn, on the contexts in which they are inserted, on the interactions they have with peers at school and outside. The perspective that this contribution proposes is instead reversed: it focuses on the impact that each teacher can have on the teaching-learning processes, considering it among the factors that can actually make the difference in the levels of learning produced, in accordance with what the scientific literature industry reports. More specifically, it may therefore be worth asking what are the most widespread teaching practices in schools, an aspect that has been studied for some time now, as an inescapable interpretative key for accessing the "black box" of educational quality, not only in Italy.

Keywords: Lower secondary school; Teaching activities; Assessment practices; OCSE TALIS 2018, Italy.

1. Università LUMSA, g.agrusti@lumsa.it.

1. Una prospettiva capovolta

Gran parte della ricerca educativa si concentra sul discente, sui risultati dell'apprendimento raggiunti e sulle loro principali manifestazioni, considerando come fattori antecedenti (Losito, 2010) il sistema educativo di un determinato Paese, il background socio-economico dei discenti, il gruppo di insegnanti e le risorse disponibili a scuola, e fattori processuali legati al contesto quali le strategie didattiche effettivamente realizzate in classe. In questi modelli, largamente utilizzati nelle indagini comparative su larga scala che hanno come obiettivo la rilevazione dei livelli di apprendimento, il rendimento scolastico è considerato come la risultante di una serie di interazioni tra molteplici variabili. Il punto di vista che si propone in questo contributo è invece capovolto: invece di studiare il discente, considera il docente e l'influenza che ciascuno può avere sui processi di insegnamento-apprendimento e sui loro risultati.

Il presente contributo considera quindi i risultati italiani all'indagine TALIS 2018, Teaching and Learning International Survey, promossa dall'OCSE e condotta in 48 Paesi ed economie diverse su circa 260.000 insegnanti, allo scopo di rilevare informazioni utili a descrivere gli ambienti di apprendimento nelle scuole e l'azione di insegnanti e dirigenti scolastici (OECD 2018, 2019a, 2019b, 2021). Sebbene i dati possano risentire del cambiamento radicale intervenuto a seguito della pandemia da Covid-19, rappresentano un utile riferimento in preparazione del successivo ciclo dell'indagine che avrà luogo nel 2024.

Per aiutare a costruire un primo concreto quadro sui risultati internazionali dell'OCSE TALIS 2018, forniamo di seguito alcuni punti generali dai quali partire:

- l'insegnamento rappresenta la prima scelta lavorativa per due su tre insegnanti dei Paesi partecipanti all'indagine;
- la collaborazione professionale tra insegnanti è associata con un uso più frequente di pratiche didattiche innovative e più alti livelli di lavoro soddisfazione e autoefficacia;
- le aree per le quali gli insegnanti esprimono un elevato bisogno di sviluppo professionale sono la didattica speciale, le competenze ICT per la didattica e in un ambiente multiculturale o multilingue;
- livelli di stress più alti degli insegnanti sono associati con una predominanza nell'orario di lavoro di incarichi di carattere amministrativo-manageriale più che nei casi di predominanza di tempo dedicato all'insegnamento nella classe.

Queste estrapolazioni dai risultati ci danno alcune coordinate rilevanti all'interno delle quali è necessario inserire una prospettiva teorica che non può avere solo caratteristiche induttive, ma che implicitamente propone, dialogando con evidenze rilevate sistematicamente, la definizione di un modello auspicato di "buon insegnante".

Lo studio condotto nel 2018 non è infatti il primo studio TALIS realizzato, che risale invece al 2013 e che ha in qualche modo iniziato a comporre il complesso ritratto dell'insegnante "socialmente desiderabile" secondo alcuni autori (Benoliel & Berkovic, 2021). Nel loro lavoro gli autori israeliani esplorano il

collegamento tra il quadro dell'indagine TALIS 2013 che implicitamente individua le caratteristiche auspiccate in un insegnante ideale e gli obiettivi educativi nazionali concentrandosi in particolare sull'autoefficacia. Sorprendentemente, una analisi transnazionale dei dati mostra un sostanziale allineamento dei risultati TALIS con obiettivi educativi improntati alla realizzazione di un sistema di istruzione collettivista di matrice tradizionale, dando priorità agli aspetti di socializzazione e al potenziamento culturale degli alunni.

I presupposti teorici dai quali, sempre secondo questi autori, TALIS partirebbe, sono il rappresentare le "competenze adeguate" o auspiccate di un insegnante, facendo intendere che, pertanto, i governi dovrebbero adattare le loro politiche educative e riforme in base ai risultati se intendono ottimizzare i processi e gli investimenti in termini di capitale umano nella scuola. Senza in questa sede voler condividere i toni velatamente polemici delle analisi secondarie presentate in questo articolo, ci è utile però sottolineare un aspetto centrale nei processi di costruzione del dato nella ricerca educativa, ossia quello della modellizzazione. In particolare, il dato che emergerebbe dall'analisi è una associazione tra le dimensioni che costituiscono l'autoefficacia dell'insegnante e il classico modello di insegnamento conservatore che favorisce negli alunni e nelle alunne comportamenti normativi e di integrazione nella società.

Quindi non solo ciò che l'insegnante "fa" a scuola, nella quotidianità dell'agire didattico ha un'influenza sui risultati dei sistemi di istruzione, ma anche ciò che l'insegnante "è" o ritiene di essere, può incidere profondamente

sull'idea di formazione che si produce. Può quindi valere la pena interrogarsi su quali siano le pratiche didattiche più diffuse a scuola, un aspetto ormai studiato da tempo, come chiave interpretativa ineludibile per accedere alla "scatola nera" della qualità dell'istruzione, non solo in Italia, anche in rapporto all'autoefficacia che gli insegnanti dimostrano nel poterle attuare (Burić & Kim, 2020).

TALIS 2018 utilizza domande basate sulla frequenza con cui gli insegnanti attuano le varie pratiche e quanto tempo dedicano alle diverse attività nella loro classe. Per completare questi indicatori fattuali, TALIS chiede anche agli insegnanti le loro opinioni su quanto si sentono in grado di attuare determinate pratiche e raggiungere determinati obiettivi. Rispetto all'ambito delle pratiche didattiche, considereremo quindi in particolare, per la scuola secondaria inferiore, oltre alla frequenza d'uso di ciascuna di esse, il tempo dedicato dagli insegnanti ad attività di insegnamento in una normale settimana scolastica, le pratiche valutative, e l'uso della tecnologia.

2. Chi sono gli insegnanti italiani

Come detto, il 65% degli insegnanti in Italia e il 67% degli insegnanti nei Paesi e nelle economie OCSE che partecipano a TALIS hanno scelto l'insegnamento come attività principale. Circa un insegnante italiano su due (48%) ha più di 50 anni (media OCSE 34%). Ciò significa che l'Italia dovrà sostituire circa un insegnante su due nei prossimi dieci anni.

Per quanto riguarda l'ambiente scola-

stico, il rapporto tra studenti e insegnanti è generalmente buono, con il 97% degli insegnanti italiani che concorda sul fatto che vi sia un clima positivo tra studenti e insegnanti. Si riscontra infatti una percentuale molto marginale (3%) di dirigenti scolastici che dichiara di essere regolarmente minacciato o vittima di bullismo da parte dei propri studenti, percentuale decisamente inferiore alla media OCSE pari al 14%.

In Italia, il 35% degli insegnanti lavora in scuole in cui almeno il 10% degli studenti ha un background migratorio (contro una media OCSE del 17%). Generalmente però questo aspetto viene concepito come positivo, se il 94% dei dirigenti scolastici afferma che gli insegnanti ritengono che gli studenti dovrebbero imparare che le persone di culture diverse hanno molto in comune (in linea con la media OCSE del 95%).

Nel nostro Paese solo il 12% degli insegnanti concorda sul fatto che la propria professione sia apprezzata nella società, e questo dato è al di sotto della media dei Paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS, pari al 26% anche se questo dato non ha subito variazioni sensibili rispetto al ciclo del 2013 e il 2018.

Il 18% degli insegnanti afferma di impegnarsi nell'aggiornamento professionale almeno una volta al mese (media OCSE del 21%). In Italia, il 27% degli insegnanti non ha mai ricevuto feedback a scuola sul proprio operato (media OCSE 10%). La forma di feedback più comunemente utilizzata in Italia si basa sull'osservazione del rendimento scolastico degli studenti e sulla didattica realizzata in classe.

3. Cosa fanno in classe gli insegnanti italiani

Il quadro teorico di riferimento dell'indagine TALIS 2018 individua quattro gruppi di fattori relativi alle pratiche didattiche:

- la *gestione della classe (classroom management)*, che in letteratura indica tutte quelle azioni intraprese dagli insegnanti per garantire un uso efficace del tempo durante le lezioni e un ambiente di apprendimento ordinato (van Tartwijk & Hammerness, 2011). Questi stessi studi confermano l'idea che tali condizioni siano associate a migliori rendimenti degli studenti;
- la *chiarezza dell'insegnamento (clarity of instruction)*, come un rilevante gruppo di fattori che influenza l'apprendimento degli studenti. Tale gruppo di pratiche include tra gli altri lo spiegare frequentemente agli studenti cosa ci si attende che apprendano; le relazioni tra argomenti vecchi e nuovi, la proposta di esercizi fino a quando ogni studente non abbia compreso l'argomento;
- l'*attivazione cognitiva (cognitive activation)*, che consiste in attività didattiche che richiedono agli studenti di valutare, integrare e applicare le conoscenze nel contesto della risoluzione dei problemi (Scherer & Gustafsson, 2015), solitamente nell'ambito del lavoro di gruppo su problemi complessi. Queste pratiche sono forse le più impegnative e complesse tra le strategie di insegnamento probabilmente perché puntano

- le *attività potenziate (enhanced activities)*, che comprendono pratiche che prevedono la realizzazione di lavori indipendenti degli studenti attraverso l'uso delle tecnologie (TIC) per un periodo di tempo più lungo (Vieluf et al., 2012; Comi, 2017). Tali attività richiedono abilità specifiche, e una attenta progettazione sia da parte degli studenti sia degli insegnanti.

Nella Fig. 1 sono messe a confronto le risposte degli insegnanti italiani di scuola secondaria inferiore con la media dei Paesi OCSE negli item relativi alle quattro aree appena descritte.

Come si può notare, prevalgono elementi relativi alla chiarezza dell'insegnamento e alla gestione della classe, facendo intuire un approccio tutto sommato tradizionale all'insegnamento, seppure tra gli spunti per l'attivazione cognitiva abbia una percentuale molto alta il proporre compiti che richiedano lo sviluppo di pensiero critico. Questa idea è rafforzata se si leggono i risultati in

senso diacronico sulle voci comuni ai due cicli dell'indagine. Confrontando infatti i dati del 2013 con quelli del 2018, si nota come aumentino di più di 10% le voci relative al proporre un riassunto delle lezioni precedenti, far risolvere problemi in piccolo gruppo consoluzioni autonome, e di quasi il 16% utilizzare TIC per fare progetti o i compiti. Diminuisce invece la possibilità di dare compiti che durino più di una settimana.

Rispetto alle pratiche valutative (Fig. 2), le quali, come è noto, possono avere una incidenza considerevole sui risultati di apprendimento (Marzano, 2006), lo strumento principalmente utilizzato dagli insegnanti è l'osservazione (74%), mentre ancora residuale è l'opportunità che gli studenti effettivamente hanno di autovalutare i propri progressi (30% contro una media dei Paesi OCSE del 41%). Consideriamo come sostanzialmente inalterata la distribuzione delle percentuali se considerata in senso diacronico, fatta eccezione per l'osservazione delle pratiche con feedback immediato che scende di quasi cinque punti percentuali.

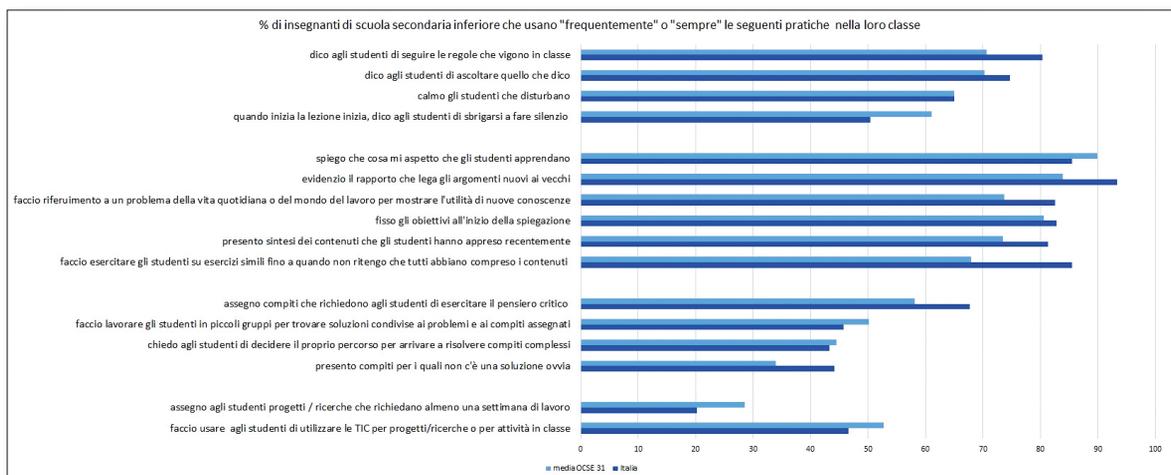


Fig. 1 - Pratiche di insegnamento.

(Fonte: Invalsi, TALIS 2018. Principali tabelle nazionali, elab. dell'a.)

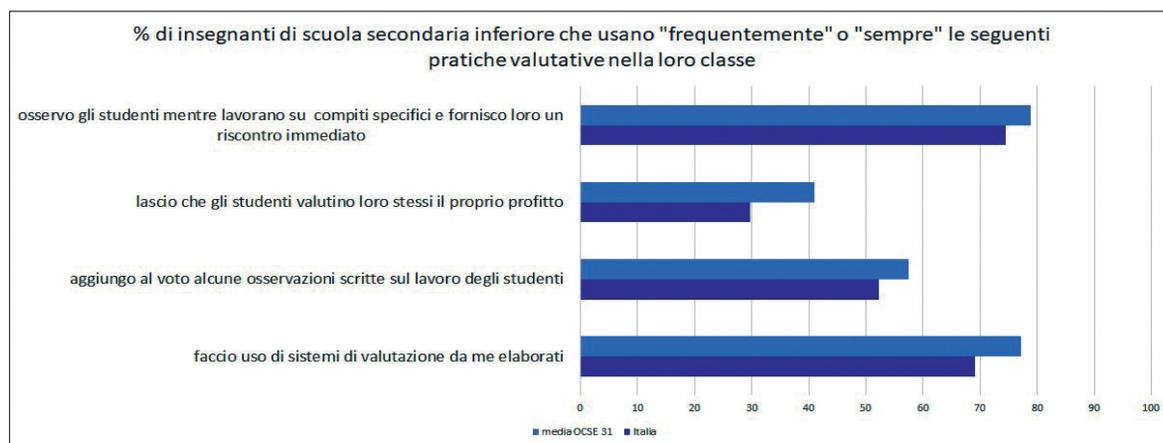


Figura 2 - Metodi di valutazione.

(Fonte: Invalsi, TALIS 2018. Principali tabelle nazionali, elab. dell'a.)

Da ultimo, rispetto all'autoefficacia sulle pratiche, gli insegnanti italiani mostrano dei livelli molto elevati con percentuali che variano dal 99% nel sentirsi abbastanza o molto capaci di convincere i propri studenti che possano riuscire nel loro lavoro a scuola, all'80% quando si tratta di supportare l'apprendimento degli studenti attraverso l'uso delle tecnologie digitali. Generalmente il dato italiano supera la media dei Paesi OCSE: vale quindi la pena considerare l'autoefficacia anche in relazione ad altre variabili di sfondo, quale ad esempio il numero di

anni di esperienza come insegnante (Fig. 3). Sempre stando ai dati OCSE, il 67% degli insegnanti in Italia ha più di 10 anni di insegnamento alle spalle e ciò rende il nostro corpo docente uno di quelli con maggiore esperienza.

Traspare come, rispetto alle pratiche di gestione della classe, quali calmare uno studente che disturba o controllare il comportamento di più studenti, gli insegnanti con minor numero di anni di esperienza siano diversi punti percentuali sotto rispetto ai colleghi più "navigati". Un divario minore, ma sempre a

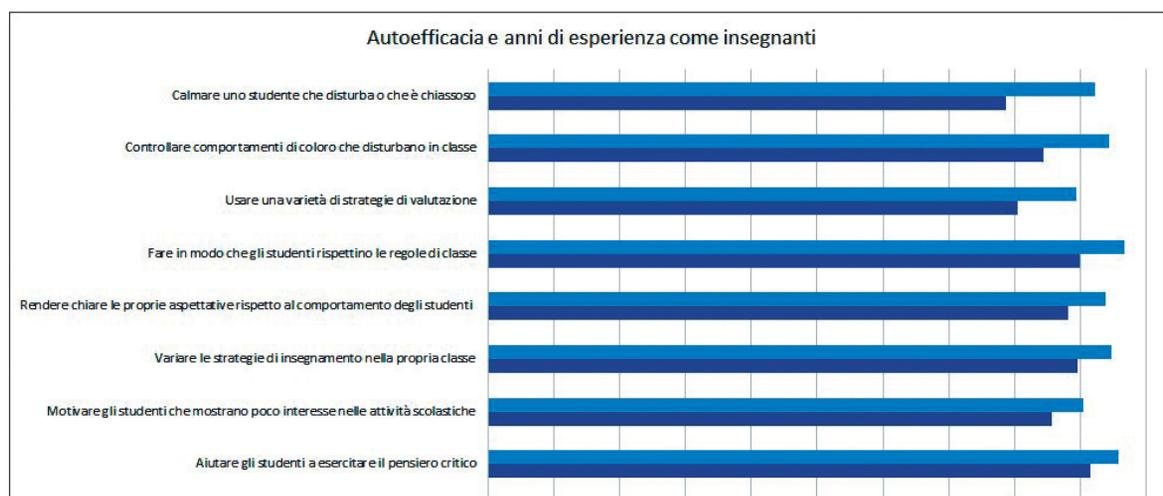


Fig. 3 - Autoefficacia e anni di esperienza nell'insegnamento.

(Fonte: Invalsi, TALIS 2018. Principali tabelle nazionali, elab. dell'a.)

favore degli insegnanti con maggiore esperienza lavorativa, si riscontra anche nell'autoefficacia percepita nell'applicare una varietà di strategie valutative. L'unica voce nella quale gli insegnanti con meno esperienza non mostrano differenze significative rispetto agli altri colleghi è quella relativa all'uso della tecnologia.

In chiusura di questa brevissima carrellata sui risultati italiani riportiamo anche qualche considerazione rispetto al tempo effettivamente dedicato ad attività di insegnamento sul totale di ore lavorate dagli insegnanti. Come abbiamo visto, maggiore è il carico lavorativo in aree di gestione e risoluzione di problemi amministrativi e maggiore è anche lo stress percepito dagli insegnanti stessi. Dai dati emerge come gli insegnanti sopra i 50 anni d'età e quelli con più di cinque anni di esperienza di insegnamento riescano a impiegare rispettivamente il 7% e il 6% in più del tempo in attività strettamente didattiche, evitando l'onere di compiti amministrativi o finalizzati al mantenere l'ordine nella classe. Altro elemento alla luce del quale è possibile leggere il fattore tempo è il numero di studenti nella classe e la porzione di quelli che presentano un basso rendimento: entrambi influiscono negativamente sul tempo dedicato a insegnare.

Se volessimo provare a riassumere, sebbene in modo parziale, queste informazioni, potremmo concluderne che l'Italia disponga di un "patrimonio" considerevole di insegnanti con una esperienza rilevante ma che sarà necessario presto un ricambio, visto che all'esperienza si accompagna anche un'età avanzata. Viene quindi da chiedersi come ci si stia preparando a questo passaggio di con-

segne, quale sia la situazione della formazione in servizio e in che termini il corpo docente si ponga rispetto all'innovazione didattica.

4. Come si formano gli insegnanti italiani e che rapporto hanno con l'innovazione didattica

Nella formazione iniziale, il 64% degli insegnanti in Italia ha avuto opportunità di formarsi sui contenuti delle materie, la didattica e la pratica in classe - percentuale comunque inferiore alla media dei Paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS (79%). Più ampio è il divario relativo alle attività di inserimento formale o informale durante il reclutamento nella scuola nella quale si insegna: in Italia, solo il 25% degli insegnanti dichiara di aver partecipato a qualche attività, rispetto al 42% degli insegnanti dei Paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS.

I dirigenti scolastici nei Paesi OCSE considerano generalmente il *mentoring* utile per il lavoro degli insegnanti e funzionale a migliorare di conseguenza le prestazioni degli studenti. Il 22% degli insegnanti alle prime armi (con un'esperienza fino a 5 anni) ha quindi a disposizione una figura di riferimento nella fase di inserimento iniziale e di avviamento alla professione. In Italia, sebbene i docenti neoassunti debbano obbligatoriamente essere seguiti da un tutor nel loro anno di prova, solo il 5% dichiara di fruire di questo tipo di supporto.

In Italia, il 93% degli insegnanti (media OCSE 94%) e il 100% dei dirigenti (media

OCSE 99%) hanno frequentato almeno un'attività di sviluppo professionale nell'anno precedente l'indagine. È quindi comune tra gli insegnanti e i dirigenti scolastici la partecipazione a qualche tipo di formazione in servizio.

La frequenza di corsi e seminari è tra le tipologie più comuni di sviluppo professionale degli insegnanti nei Paesi OCSE. L'Italia non fa eccezione, con l'81% degli insegnanti che partecipa a questo tipo di formazione, mentre solo il 25% fruisce di una formazione basata sull'apprendimento tra pari e sul *coaching*. La durata dei corsi è generalmente più lunga rispetto a quella della media dei Paesi OCSE. La caratteristica di questi corsi di formazione che pare essere tra le più incisive ed efficaci è il taglio collaborativo. Sebbene le tematiche dei corsi si innestino nella stragrande maggioranza su conoscenze precedenti secondo il 94% degli insegnanti, in generale essi soddisfano le attese, poiché secondo l'84% la formazione ha avuto un impatto positivo sulla loro pratica didattica e si accompagna a livelli più elevati di autoefficacia e soddisfazione sul lavoro.

Tuttavia, alcune aree di sviluppo professionale sono ancora carenti, quale ad esempio lo sviluppo di competenze avanzate in materia di TIC (area nella quale in Italia vi sarebbe maggiore necessità di formazione) e l'insegnamento in contesti multiculturali/multilingue e rivolto a studenti con bisogni speciali (Foschi, 2021).

L'apertura al cambiamento e all'innovazione didattica è presente in modo evidente sia negli insegnanti sia nei dirigenti scolastici, che considerano le loro scuole come luoghi con le potenzialità per adottare pratiche inno-

vative. Vi è poi un sostegno reciproco nell'attuazione di nuove prospettive didattiche (74% degli insegnanti). Se la concentrazione di studenti con background migratorio nella scuola è superiore al 10%, c'è una differenza di oltre -26% di dirigenti d'accordo con l'idea che la scuola possa accettare rapidamente nuove idee.

5. Perché abbiamo bisogno di più analisi secondarie

Ritenere che le indagini internazionali possano in qualche modo supplire al “fabbricatore” di ricerca in ambito educativo di un Paese è una tentazione forte, per via della solidità dei metodi utilizzati e dell'elevato livello di know-how nel campo delle analisi statistiche che viene impiegato dai consorzi che gestiscono le indagini stesse, formati dai migliori esperti mondiali nel settore. Tuttavia siamo convinti che, a fronte di una base comune solida fornita da questi dati, sia necessario stimolare non solo la divulgazione dei risultati tra insegnanti e professionisti dell'educativo, ma anche la produzione di analisi secondarie sui dati stessi.

Non si pensi che effettuare analisi secondarie voglia dire restare nel *mainstream*, o concordare acriticamente con le premesse teoriche e concettuali degli studi stessi, né che sia operazione agevole cercare di utilizzare in modo sincronico informazioni rilevate attraverso studi diversi. I principali studi secondari realizzati a partire dagli archivi di dati TALIS, ancora limitatissimi nel contesto italiano (Scippo *et. al.*, 2020; Parigi &

Di Stasio, 2015; Foschi, 2021), sono infatti accompagnati da più di una cautela metodologica ove si cerchi di collegare, con una prospettiva causale, i risultati degli studenti alle pratiche degli insegnanti (Kaplan & McCarty, 2013; Gil-Izquierdo & Cordero, 2018; Delprato & Chudgar, 2018; Lopes *et al.*, 2015). In particolare, alcuni risultati ottenuti in altri Paesi sull'analisi congiunta di più archivi di dati derivanti da diverse indagini internazionali (ad esempio sfruttando il collegamento, reso possibile dall'OCSE, tra TALIS 2018 e PISA 2015) hanno prodotto risultati in apparenza contrari alle politiche educative promosse in molti Paesi (Caena, 2014), suggerendo che i metodi di insegnamento tradizionali possano avere un'influenza positiva sulle competenze degli studenti in matematica, mentre l'implementazione di strategie di apprendimento attivo più innovative sembrano avere addirittura un impatto negativo sui risultati degli studenti (Cordero & Gil-Izquierdo, 2018). Ciò dimostra a nostro avviso come, sebbene le indagini comparative su larga scala rappresentino una delle fonti più autorevoli per interpretare le diverse realtà educative, sia in ogni caso indispensabile avviare studi sperimentali che possano approfondire e chiarire aspetti altrimenti irrisolti.

Molto è cambiato, nella scuola e nel mondo, dopo l'ultima rilevazione TALIS. Certamente sarà utile capire, attraverso il nuovo ciclo TALIS previsto per il 2024, se e in che misura, fattori esterni e imprevedibili come la digitalizzazione "forzata" imposta dalle quarantene, abbiano inciso sul nostro sistema di istruzione. Tuttavia questo tipo di ricerche non andrebbero concepite come conclusive, bensì come il trampolino per studi di diversa natura, a partire proprio da analisi secondarie e congiunte di più archivi di dati.

Come detto, nel nostro Paese tali analisi sono ancora molto marginali, riuscendo a incidere poco sulla consapevolezza delle pratiche didattiche degli insegnanti, protagonisti e destinatari principali delle indagini stesse. Ciò che dovrebbe diventare una prassi comune, è l'andare "oltre" queste indagini, effettuando studi qualitativi oppure sperimentali a partire dai risultati che esse producono. Perché se è vero che forniscono molte informazioni utili a costruire una fotografia ad ampio spettro, più o meno accurata, del panorama nazionale in funzione di quello internazionale, difficilmente potranno restituire le risposte necessarie a problemi specifici, quotidiani, se non accompagnate da analisi in profondità dei contesti di apprendimento.

Bibliografia

- Benotiel, P., & Berkovich, I.** (2021). Ideal teachers according to TALIS: Societal orientations of education and the global diagnosis of teacher self-efficacy. *European Educational Research Journal*, 20(2), 143–158. <https://doi.org/10.1177/1474904120964309>.
- Burić, I., & Kim, L. E.** (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, April 2020, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>.
- Caena, F.** (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311–331. <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>.
- Comi, S., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., & Pagani, L.** (2017). “Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement”, *Economics of Education Review*, 56, 24-39. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.007>
- Cordero, J. M., & Gil-Izquierdo, M.** (2018). The effect of teaching strategies on student achievement: An analysis using TALIS-PISA-link. *Journal of Policy Modeling*, 40(6), 1313–1331. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2018.04.003>.
- Delprato, M., & Chudgar, A.** (2018). Factors associated with private-public school performance: Analysis of TALIS-PISA link data. *International Journal of Educational Development*, 61, 155–172. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.01.002>.
- Foschi, L. C.** (2021). Teachers’ Continuous Professional Development in Italy: an analysis of the results of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Italian Journal of Educational Research*, 27, 52-64.
- Gil-Izquierdo, M., & Cordero, J. M.** (2018). Guidelines for data fusion with international large scale assessments: Insights from the TALIS-PISA link database. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.02.002>.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G.** (2006). Teacher quality. In M. Grossman, E. Hanushek, & F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education*, 2, 1051-1078.
- Kaplan, D., & McCarty, A. T.** (2013). Data fusion with international large scale assessments: A case study using the OECD PISA and TALIS surveys. *Large-Scale Assessments in Education*, 1(1), 6. <https://doi.org/10.1186/2196-0739-1-6>.
- Lopes da Silva B., Albergaria-Almeida, P., & Martinho, M.** (2015). Learning and Teaching in Portugal: An Analysis of TALIS 2013. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 630–636. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.045>.
- Marzano, R. J.** (2006). *Classroom Assessment and Grading That Work*, Washington WA: ASCD.
- OECD** (2018). *Teaching for the future: Effective Classroom Practices to Transform Education*, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-for-the-future_9789264293243-en.
- OECD** (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD** (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as valued professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/publications/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>.
- OECD** (2021). *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>.
-

- Parigi, L., & Di Stasio, M.** (2015). Saperi buoni e utili: Il punto di vista degli insegnanti in formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 232-242. <https://doi.org/10.13128/FORMARE-17192>.
- Scherer, R., & Gustafsson, J.-E.** (2015). The relations among openness, perseverance, and performance in creative problem solving: A substantive-methodological approach. *Thinking Skills and Creativity*, 18, 4 -17. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.004>.
- Scippo, S., Montebello, M., & Cesareni, D.** (2020). L'insegnamento delle discipline STEM in Italia. *Italian Journal Of Educational Research*, 25, 35-48. <https://doi.org/10.7346/SIRD-022020-P35>.
- van Tartwijk J., & Hammerness, K.** (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching Education*, 22(2), 109-112. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210.2011.567836>.
- Vieluf S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S.** (2012). Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.