

PROGRAMMA EDUCATION
FGA WORKING PAPER

N. **46** (07/2012)

**Quello che le neoassunte (non) dicono.
I giudizi di un contingente triennale
di neo-immessi in ruolo sull'adeguatezza
della propria formazione iniziale**

**Gianfranco De Simone e Stefano Molina
Fondazione Giovanni Agnelli**

© Fondazione Giovanni Agnelli, 2012

Le opinioni espresse in questo testo sono responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono quelle della Fondazione Giovanni Agnelli.

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

www.fondazione-agnelli.it

segreteria@fga.it

Quello che le neoassunte (non) dicono. I giudizi di un contingente triennale di neo-immessi in ruolo sull'adeguatezza della propria formazione iniziale.*

Gianfranco De Simone
Fondazione Giovanni Agnelli

Stefano Molina
Fondazione Giovanni Agnelli

Luglio 2012

Abstract

I giudizi forniti dagli insegnanti sulla qualità e sull'utilità della loro preparazione iniziale sono cruciali per mettere a fuoco i punti di forza e le carenze del sistema di formazione delle competenze alla base della professione docente. Il paper analizza le opinioni di circa 32.000 docenti, immessi in ruolo nel triennio 2007/08-2008/09-2009/10 dopo aver intrapreso percorsi formativi fortemente differenziati. Particolare attenzione viene dedicata al giudizio di adeguatezza della propria preparazione iniziale nei casi di frequenza dei percorsi formativi professionalizzanti: a) la laurea in Scienza della Formazione Primaria (SFP) per gli insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria; b) il diploma delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) per le secondarie di I e II grado. Poiché gli effetti delle diverse normative sulla formazione e il reclutamento dei docenti si sono sovrapposti temporalmente, viene adottato un approccio di identificazione delle scelte strategiche dei docenti (variabili strumentali). I risultati rivelano che la laurea in SFP non sembra preludere a una maggiore soddisfazione relativamente alle competenze disciplinari, pedagogiche e didattiche acquisite da parte docenti delle scuole dell'infanzia e primarie. Viceversa, nelle scuole secondarie, aver frequentato una SSIS si traduce in una maggiore positività di giudizio rispetto alle proprie abilità didattiche, organizzative e relazionali. L' "effetto SSIS" è più forte per coloro che l'hanno frequentata pur essendo già abilitati (neoassunti *senior*) per i quali essa sembra aver rappresentato una valida formazione *in itinere*.

Keywords: docenti neoassunti, formazione iniziale, formazione in itinere, scienze della formazione primaria, SSIS, endogeneità scelte strategiche

* Nelle sue fasi preliminari, questo lavoro si è avvalso dei commenti e dei suggerimenti di Andrea Gavosto e Laura Gianferrari. Si ringraziano Gianluca Argentin, Orazio Giancola, Paolo Sestito e tutti i partecipanti al Convegno Nazionale AIS-Edu "La valutazione delle politiche scolastiche e universitarie: sociologi ed economisti a confronto" (Facoltà di Sociologia, Università di Trento, 16-17 Marzo 2012) per la discussione sulla metodologia e sui risultati principali dello studio. Eventuali errori o imprecisioni residue sono di esclusiva responsabilità degli autori.

1. Introduzione

Numerose ricerche hanno messo in evidenza l'ineludibile nesso tra la qualità dell'insegnamento e i risultati di apprendimento degli studenti. Poiché la qualità dell'insegnamento dipende anche dalla validità della formazione iniziale e *in itinere* dei docenti, questa costituisce una determinante diretta del successo educativo (Angrist and Lavy 2001, Boyd et al. 2009, Bressoux et al. 2009, Harris and Sass 2011). La definizione dei percorsi di formazione iniziale e le scelte organizzative relative all'offerta della formazione *in itinere* hanno dunque un'importanza strategica all'interno dei sistemi educativi ed è fondamentale interrogarsi sulla loro efficacia.

A livello internazionale, i sistemi di formazione iniziale dei docenti (*Initial Teacher Education*) vengono classificati in funzione del modo in cui combinano due ingredienti principali: la formazione disciplinare relativa alle materie di insegnamento e quella pedagogico-didattica, nelle sue articolazioni teoriche e pratiche, specifica della professione docente. L'organizzazione di un sistema nazionale di formazione può essere sviluppata secondo un *modello parallelo* o *simultaneo*, in cui i corsi di istruzione generale in una o più materie sono erogati contemporaneamente ai corsi professionalizzanti; oppure secondo un *modello consecutivo* o *sequenziale*, nel quale dapprima i futuri docenti ricevono un'istruzione generale, conseguendo un titolo in una specifica disciplina, e successivamente si iscrivono a un programma di formazione professionalizzante dedicato all'insegnamento¹. A titolo di esempio, i docenti delle scuole francesi sono formati secondo il modello consecutivo, quelli delle scuole tedesche seguono il modello simultaneo.

In Italia come nella maggior parte dei paesi europei i due modelli convivono, con una prevalenza del modello simultaneo nella formazione dei docenti di scuole materne ed elementari, e di quello consecutivo per i docenti delle scuole secondarie (Musset, 2010). Così, nei contingenti di insegnanti recentemente immessi in ruolo troviamo maestri (più spesso: maestre) delle scuole dell'infanzia e primarie che hanno seguito una formazione iniziale professionalizzante di tipo simultaneo: diplomati degli istituti magistrali o dei licei socio-psico-pedagogici e, in anni più recenti, laureati in Scienza della Formazione Primaria (SFP)². Invece, le ultime coorti di docenti neoassunti nella scuola secondaria presentano una significativa eterogeneità di esperienze formative, sebbene da oltre vent'anni sia previsto un percorso di formazione iniziale di tipo sequenziale: vi sono coloro che in ossequio alla normativa entrata in vigore nel 1999-2000, una volta laureati, hanno frequentato una Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS); ma continuano a essere immessi in ruolo anche docenti che hanno ricevuto una formazione esclusivamente disciplinare (laureati, ma talvolta anche semplici diplomati di scuola superiore) per i quali "la formazione avviene *on the job*, senza veri e propri formatori e sperimentando direttamente sugli allievi" (Cavalli et al. 1992), e che si sono abilitati a seguito di specifici concorsi attivati in deroga alla normativa generale.

La compresenza di diverse modalità d'accesso alla professione docente – determinata anche dall'inerzia insita nei meccanismi di reclutamento attraverso graduatorie – costituisce un'occasione per cercare di comprendere quali siano stati i percorsi formativi iniziali in grado di conferire ai docenti gli strumenti professionali più efficaci di fronte alle difficoltà quotidiane del lavoro.

Nel nostro paese è purtroppo indisponibile una base informativa che consenta di mettere in relazione la formazione iniziale del corpo docente e i risultati scolastici degli studenti (*matched teacher-student data*), ed è dunque impossibile replicare esercizi già svolti altrove. Tuttavia, la strada per una riflessione circostanziata sul

¹ Per definizioni e classificazioni sulla scena europea si veda Eurydice (2009). Per un inquadramento del tema con riferimento all'Italia si rinvia a Schizzerotto e Barone (2006).

² I corsi di laurea in SFP sono stati attivati a partire dall'anno accademico 1993/94 e sono diventati abilitanti dal 2003.

sistema di formazione iniziale dei docenti non è totalmente preclusa: indicazioni utili a tal fine possono essere ricavate dai pareri espressi da testimoni privilegiati, quali gli insegnanti neoassunti.

Le tre Indagini sui Docenti Neoassunti della Fondazione Giovanni Agnelli (2009-11) offrono, da questo punto di vista, un notevole patrimonio di informazioni: tra le altre cose, esse hanno rilevato i giudizi formulati dai docenti neoassunti sull'adeguatezza della loro formazione iniziale. L'interesse per tali giudizi è rafforzato dal particolare momento in cui sono stati espressi: come è noto (Gianferrari 2009, 2010, 2011), l'anno di prova che perfeziona il passaggio in ruolo – ossia l'assunzione a tempo indeterminato – non riguarda insegnanti "novelli", quasi privi di esperienza, che non hanno avuto il tempo di verificare concretamente sul campo l'utilità e la pertinenza di quanto acquisito durante la formazione di base; al contrario, le più recenti immissioni in ruolo hanno coinvolto docenti con alle spalle un'esperienza relativamente lunga di insegnamento, maturata in diversi istituti scolastici e collezionando un numero elevato di contratti a tempo determinato annuali (dieci, in media). Lo sguardo retrospettivo che essi rivolgono alla propria formazione iniziale è dunque, nella grande maggioranza dei casi, lo sguardo "maturo" di chi ha già potuto mettere a fuoco pregi e difetti della scuola italiana, ha avuto modo di confrontarsi con decine di colleghi e con centinaia di alunni o studenti, è nei fatti diventato un professionista dell'insegnamento, e si considera tale. Al tempo stesso, per il docente italiano l'assunzione a tempo indeterminato segna l'unico vero momento di discontinuità positiva in una carriera altrimenti caratterizzata per la sua piattezza (Barbieri et al. 2007, Fondazione Giovanni Agnelli 2009, Barbieri et al. 2010). E' presumibile che le riflessioni dei neoassunti siano particolarmente costruttive in questo passaggio, stimolante tanto sul piano motivazionale quanto su quello della possibilità di ragionare in termini progettuali³.

Un altro aspetto che rende interessante i giudizi formulati dai docenti neoassunti sulla formazione iniziale è relativo alla possibilità di distinguerli a seconda dei diversi percorsi che in questi anni hanno condotto all'insegnamento; percorsi ampiamente rappresentati nelle Indagini Neoassunti FGA.

Un terzo vantaggio della base informativa a disposizione è rappresentato dal fatto che la valutazione di adeguatezza della formazione iniziale è stata richiesta separatamente per un numero rilevante di competenze specifiche della professione docente: da quelle strettamente disciplinari a quelle relazionali con studenti e famiglie, da quelle legate alla pianificazione dell'attività didattica a quelle valutative dei risultati raggiunti dai discenti, dall'abilità d'impiego efficace delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) per la didattica alla capacità di gestione di gruppi-classe eterogenei e multiculturali, dalla capacità a lavorare in équipe a quella di condividere responsabilità con colleghi e dirigenti. Questa segmentazione ci permette di valutare il contributo dei diversi percorsi di formazione iniziale non solo in termini di preparazione disciplinare, solitamente oggetto degli studi su questo tema, ma anche in termini di competenze didattiche e pedagogiche, spesso trascurate nonostante la loro imprescindibilità per la qualità e l'efficacia d'insegnamento.

L'obiettivo di questo lavoro è duplice: proporre una prima riflessione sul sistema di formazione iniziale dei docenti italiani basata su evidenze empiriche ricavate da una fonte informativa relativamente inedita; offrire inoltre al dibattito un primo tentativo di valutazione *ex-post* dell'efficacia dei percorsi di formazione specifica varati all'inizio del nuovo millennio e almeno in parte accantonati senza alcuna riflessione strutturata sulla loro effettiva utilità⁴ (Moscati 2010).

³ I vantaggi del passaggio di ruolo sono consistenti: affrancamento dal meccanismo perverso delle graduatorie; promozione di status; diritto alla quasi assoluta inamovibilità; facoltà, dopo una ferma di tre-cinque anni, di presentare domanda di trasferimento; riconoscimento (parziale) dell'anzianità pregressa ai fini previdenziali e retributivi. Al momento del passaggio di ruolo, inoltre, i docenti hanno per la prima volta la possibilità di proiettare il proprio futuro, anche di insegnante, su un orizzonte di vita finalmente stabile.

⁴ Come è noto, le SSIS hanno avuto vita relativamente breve: furono inizialmente "sospese" nell'anno accademico 2008-2009, e in seguito definitivamente chiuse. Nel complesso, le SSIS hanno erogato formazione per nove cicli biennali.

Il paper è organizzato come segue. Nel paragrafo 2 si presentano le Indagini neoassunti FGA e se ne discutono rappresentatività e ricchezza informativa rispetto al nostro quesito di ricerca. Nel paragrafo 3 viene illustrato il modello econometrico impiegato per una prima analisi descrittiva dei dati, dalla quale emergono indicazioni generali sulle determinanti dei giudizi di adeguatezza della formazione iniziale espressi dai neoassunti di ogni ordine e grado nel triennio 2008-10. Scendendo nel dettaglio dei singoli gradi d'istruzione (infanzia, primaria, secondarie di I e II grado), si discutono nel paragrafo 4 i percorsi specifici di formazione iniziale e l'endogeneità delle scelte di formazione dei docenti. Nello stesso paragrafo si identifica la componente strategica di tali scelte e si illustrano i risultati ottenuti per i diversi gradi di scuola, con particolare attenzione all'efficacia dei corsi di laurea in SFP e delle SSIS nel fornire competenze giudicate adeguate dagli insegnanti. Chiude il paragrafo un approfondimento dedicato alla funzione di agenzia di formazione *in itinere* svolta dalle SSIS nei riguardi dei docenti che l'hanno frequentata pur essendo già abilitati. Infine, il paragrafo 5 raccoglie delle riflessioni conclusive e le implicazioni di *policy*.

2. I dati: le tre indagini sui docenti neoassunti della Fondazione Giovanni Agnelli

Per tre anni consecutivi (2008-2010), la Fondazione Giovanni Agnelli ha realizzato in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) un'indagine dedicata ai docenti neoassunti della scuola statale. Le tre rilevazioni hanno avuto luogo tra i mesi di maggio e giugno di ogni anno e sono state realizzate con la somministrazione via web di un questionario molto articolato a tutti i docenti neoassunti in un numero crescente di regioni italiane. Gli interrogativi dell'indagine hanno riguardato i seguenti aspetti: a) il profilo anagrafico e professionale dei docenti neoassunti (età, genere, scuola di servizio, anzianità di precariato, disciplina di insegnamento, ecc.); b) il loro percorso formativo (titoli di studio, percorsi professionalizzanti, competenze e conoscenze possedute, giudizi sulla preparazione iniziale ricevuta, bisogni formativi, ecc.); c) l'identificazione con la professione: motivazioni, soddisfazione e insoddisfazione professionali, problematiche nella pratica lavorativa quotidiana, progetti di sviluppo professionale; d) l'opinione dei docenti su alcune opzioni di riforma del sistema scolastico italiano (adozione di un sistema di valutazione, introduzione di meccanismi di differenziazione nella retribuzione dei docenti, modalità di reclutamento). Le domande delle ultime due sezioni hanno subito nel tempo variazioni dettate dall'intenzione di seguire lo sviluppo del dibattito pubblico sulla scuola in Italia. Inoltre, in alcune edizioni dell'indagine sono state aggiunte delle sezioni monografiche dedicate a temi specifici: il rapporto dei docenti con le nuove tecnologie nel 2009; l'integrazione degli allievi con disabilità e il ruolo degli insegnanti di sostegno nel 2010.

Gli insegnanti coinvolti hanno compilato il questionario nella fase finale del loro anno di prova come docenti di ruolo nella scuola italiana. I tassi di risposta sono stati molto elevati: oltre il 90% dei docenti raggiunti ha compilato correttamente il questionario. Si tratta di risultati rilevanti, sia in termini assoluti sia con riferimento ai livelli di partecipazione che consentono di effettuare analisi e sviluppare considerazioni a partire da una banca dati originale tra le più ricche di informazioni sui docenti neoassunti. In Tabella 1 riportiamo le numerosità del campione e le regioni di anno in anno coinvolte.

Come si può notare, la rappresentatività territoriale è stata maggiore nel 2010 ma la numerosità delle interviste realizzate è stata maggiore nel 2009⁵.

⁵ Occorre infatti tener conto che di anno in anno sono cambiate le dimensioni complessive dei contingenti previsti dai decreti ministeriali per le assunzioni a tempo indeterminato: 50.000 docenti nel 2008, 25.000 nel 2009, 8.000 nel 2010.

Tabella 1: Distribuzione docenti nelle Indagini Neoassunti FGA (2008-10)

Regione	Anno rilevazione			Totale
	2008	2009	2010	
<i>Piemonte</i>	3.180	1.811	660	5.651
<i>Emilia Romagna</i>	2.686	1.774	620	5.080
<i>Puglia</i>	3.136	1.764	741	5.641
<i>Lombardia</i>		4.773	1.358	6.131
<i>Veneto</i>		1.748	408	2.156
<i>Liguria</i>		453	198	651
<i>Marche</i>		587	207	794
<i>Campania</i>		2.161	1.112	3.273
<i>Toscana</i>			530	530
<i>Lazio</i>			884	884
<i>Sardegna</i>			258	258
<i>Sicilia</i>			724	724
Totale	9.002	15.071	7.700	31.773

Se si considera il triennio nel suo complesso, l'indagine arriva a coprire il 38,5% della popolazione di neo-immessi in ruolo in Italia. In Tabella 2 riportiamo alcuni dati di confronto tra le caratteristiche del campione dell'indagine neoassunti e quelle dell'universo dei neoassunti nel triennio considerato. Si osserva che il coinvolgimento di 12 regioni delle 18 per le quali il MIUR ha competenza nella definizione delle piante organiche comporta una non perfetta rappresentatività a livello territoriale. L'indagine FGA nel complesso sovrarappresenta i docenti neoassunti delle aree Nord-Ovest e Nord-Est, a scapito di quelli del Centro e delle Isole. Per quanto riguarda il tipo di posto sul quale avviene l'assunzione, la discrepanza è meno evidente: in aggregato vi è una contenuta sovrarappresentazione degli insegnanti di sostegno rispetto a quelli su posto normale. Sebbene non tale da inficiare la validità generale dei risultati, la non perfetta rappresentatività del campione suggerisce alcune cautele interpretative.

Come accennato in precedenza, in ognuna delle tre edizioni dell'Indagine è stato chiesto ai docenti neoassunti di esprimere un giudizio di adeguatezza sulla formazione iniziale ricevuta con riferimento a diverse competenze richieste dalla professione. Più precisamente, essi sono chiamati rispondere con un voto che va da 1 a 4 (1 = inadeguata, 2 = poco adeguata, 3 = adeguata, 4 = molto adeguata) alla domanda "Come valuta complessivamente la preparazione ricevuta dal suo percorso di studi, in riferimento alle seguenti competenze professionali del docente?". Il giudizio andava espresso tante volte quante erano le singole competenze: questo permette di indagare le determinanti delle opinioni degli insegnanti individuando chiaramente le diverse sfaccettature della professione docente: dal trasferimento di contenuti disciplinari all'organizzazione didattica, dalla gestione della classe alle relazioni con i propri colleghi e con i genitori⁶. Poiché l'elenco delle

⁶ Il questionario faceva riferimento alle seguenti competenze professionali del docente: i) Competenza nella disciplina insegnata; ii) Pianificazione e gestione dell'attività didattica (individuazione di obiettivi, organizzazione di risorse e materiali didattici, struttura della lezione); iii) Conoscenza delle strategie per promuovere un buon comportamento degli alunni e creare un ambiente di apprendimento stimolante; iv) Conoscenza degli alunni (caratteristiche dell'età, approcci all'apprendimento, interessi e conoscenze spontanee) e capacità di relazionarsi ad essi; v) Valutare l'apprendimento degli alunni; vi) Comunicare in maniera efficace con i genitori; vii) Utilizzo efficace delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) sia nell'insegnamento sia come supporto alla propria

competenze non è stato mantenuto costante nelle tre edizioni, abbiamo selezionato gli *item* che fossero presenti in almeno due anni (Tabella 3). La scelta si giustifica con l'esigenza di avere un numero di osservazioni elevato per ognuno di essi e di controllare per eventuali fattori congiunturali che possono aver influenzato le opinioni di una specifica coorte di neoassunti.

Tabella 2: Rappresentatività Indagine Neoassunti FGA rispetto ai contingenti di immissioni effettive (Triennio 2008-2010)

	Indagine Neoassunti		Contingenti MIUR		Differenza	
	% su posto normale	% su sostegno	% su posto normale	% su sostegno	% su posto normale	% su sostegno
<i>Nord-Ovest</i>	41,1	33,6	26,3	23,3	14,8	10,3
<i>Nord-Est</i>	25,4	15,6	18,1	14,1	7,2	1,5
<i>Centro</i>	6,0	9,6	21,0	18,5	-15,0	-8,9
<i>Sud</i>	25,8	34,3	23,5	31,1	2,3	3,3
<i>Isole</i>	1,7	6,9	11,0	13,1	-9,3	-6,2
ITALIA	100	100	100	100	-	-
ITALIA (% riga)	73,5	26,5	80,0	20,0	-6,5	6,5

Nota: Elaborazione su dati Indagine Neoassunti FGA (2008, 2009, 2010) e Decreti ministeriali relativi alle assunzioni a tempo indeterminato di personale docente ed educativo.

Tabella 3: Anni in cui sono stati richiesti giudizi specifici sulla formazione iniziale relativa alle singole competenze della professione docente

Tipo di competenza	2008	2009	2010
<i>i. Competenza disciplinare</i>	✓	✓	✓
<i>ii. Capacità di pianificazione</i>	✓	✓	✓
<i>iii. Capacità di gestire la classe</i>	✓	✓	✓
<i>iv. Competenze relazionali con gli alunni</i>	✓	✓	
<i>v. Capacità di valutare</i>	✓	✓	✓
<i>vi. Competenze relazionali con le famiglie</i>	✓	✓	✓
<i>vii. Competenze informatiche</i>		✓	✓
<i>viii. Capacità di gestire l'eterogeneità</i>		✓	✓
<i>ix. Capacità di motivare gli studenti</i>		✓	✓
<i>x. Capacità di lavorare in team</i>		✓	✓
<i>xi. Capacità di condividere le responsabilità</i>		✓	✓

Nota: per la dizione esatta delle competenze riportata dal questionario si veda la nota 6.

preparazione professionale; viii) Saper insegnare in classi diversificate e pluriculturali; ix) Promuovere negli alunni la motivazione all'apprendimento e ai risultati; x) Lavorare e pianificare in équipe; xi) Partecipare alla vita della scuola e condividerne la responsabilità.

3. Un quadro d'insieme: il giudizio dei docenti di ogni ordine e grado

3.1. Il modello econometrico

Per individuare le determinanti delle opinioni dei neoassunti rispetto all'adeguatezza della propria formazione iniziale occorre innanzitutto riconoscere che il profilo dei neoassunti si mantiene sufficientemente costante sull'arco di tempo considerato (Gianferrari 2009, 2010, 2011). Dunque per sfruttare al meglio la quantità di informazione disponibile si sono fatte confluire le tre *cross-sections* annuali in un unico campione *pooled* che consente un'analisi simultanea su tutte le osservazioni. La mutevole composizione territoriale del campione (ingresso ritardato di alcune regioni) e altri effetti congiunturali potrebbero influire sul giudizio espresso dai docenti e rilevato nei singoli anni; per evitare distorsioni nei risultati, occorre tenere sotto controllo queste specificità spazio-temporali. In particolare, il modello econometrico adottato si propone di spiegare il giudizio ($y_{i,c}^{r,a}$) che il docente i , assunto nella regione r nell'anno a , esprime sulla adeguatezza della propria formazione iniziale rispetto alla competenza c sulla base di una serie di caratteristiche individuali osservate ($X_i^{r,a}$), di fattori specifici di tempo e territoriali ($\phi^{r,a}$)⁷ e di un residuo ($u_{i,c}$):

$$y_{i,c}^{r,a} = \alpha + X_i^{r,a} \beta + \sum_{r=1}^{12} \sum_{a=2008}^{2010} \phi^{r,a} + centro_i + sud_i + u_i^c. \quad (1)$$

Tra le variabili esplicative osservate vi sono:

- *caratteristiche demografiche*: Sesso e Anno di nascita del docente;
- *caratteristiche dei percorsi di formazione e altre competenze*: Laureata/o, Buona conoscenza della lingua inglese e/o di una tra francese/tedesco/spagnolo, Uso abituale di applicativi tipo Office, Uso abituale di internet ed email;
- *motivazione e carriera*: Perché insegna? (Passione / Compatibilità con vita familiare / Migliore opportunità avuta / Riconversione professionale / Poche alternative col mio titolo), Residenza in altra regione;
- *caratteristiche dell'assunzione a tempo indeterminato*: Grado di scuola, Tipo di posto (Normale/Sostegno/Religione)⁸.

Per $c = 1, 2, \dots, 11$, l'equazione (1) definisce un sistema di equazioni. Le equazioni sembrano tra loro indipendenti ma potrebbero essere legate da una correlazione tra gli errori di ognuna di esse ($u_{i,c}$). In tal caso, sarebbe preferibile adottare un modello di *seemingly-unrelated-regressions* (SUR) per ottenere stime più efficienti (Zellner 1962). Tuttavia, poiché in questo caso il set di variabili esplicative è il medesimo per ogni equazione, lo stimatore SUR risulta numericamente equivalente a quello dei minimi quadrati ordinari (OLS). Si è dunque optato per una stima OLS *equation-by-equation* che consente di sfruttare al massimo la numerosità campionaria⁹.

⁷ Gianferrari (2009, 2010, 2011) ha rilevato come i neoassunti residenti in regioni dell'Italia meridionale tendano generalmente a manifestare una maggiore positività di giudizio, a prescindere dall'oggetto da giudicare. Dunque risultano in genere meno esigenti nei confronti di se stessi e dell'istituzione scolastica rispetto ai loro colleghi del centro-nord. Questa tendenza ricalca quella evidenziata da Giordano e Tommasino (2011) e Bripi et al. (2011) nei loro lavori sulla qualità e l'efficienza dei servizi pubblici locali (tra i quali rientra anche l'istruzione). Per tener conto di questo fattore "culturale" includiamo nel modello anche delle *time-invariant dummies* di macroarea (centro, sud) omettendo quella del Nord che diventa la macroarea di riferimento.

⁸ Riportiamo in Appendice le statistiche descrittive del campione (Tabella A1).

⁹ Ulteriore conferma dell'equivalenza si è avuta conducendo due stime: una con stimatore SUR e una con stimatore OLS per la *cross-section* dell'anno 2009, l'unica edizione nella quale sono stati raccolti giudizi su tutte le competenze (Tabella 3). Come ci si attendeva, il confronto ha rivelato una quasi perfetta identità di risultati. L'output delle regressioni è disponibile su richiesta agli autori.

3.2. Risultati

In Tabella 4 si riportano i risultati delle stime dell'equazione (1) per il campione completo (docenti di tutti i gradi di scuola).

Si nota come non ci siano significative divergenze di giudizio tra uomini e donne rispetto all'adeguatezza della formazione iniziale, se non per una maggiore insoddisfazione di queste ultime per le competenze relative alla gestione di gruppi-classe eterogenei e soprattutto per le competenze informatiche. Gli uomini dimostrano anche una particolare soddisfazione rispetto alle competenze acquisite in tema di pianificazione e organizzazione dell'attività didattica.

La giovane età si associa a giudizi maggiormente critici sull'adeguatezza della preparazione rispetto a tutte le competenze, con la comprensibile eccezione delle competenze informatiche. Questo risultato potrebbe essere letto come sintomo di una progressiva caduta della qualità dell'istruzione superiore e universitaria. Più probabilmente, potrebbe invece rivelare l'importanza dell'esperienza nella formazione del giudizio sulla propria preparazione e su quanto appreso nel corso degli studi. Gli insegnanti più anziani, che anche tra i neoassunti possono vantare una lunga esperienza di servizio maturata con numerosi incarichi a tempo determinato, hanno rafforzato con il lavoro sul campo molte delle proprie competenze e hanno avuto più tempo a disposizione per perfezionare e mettere a frutto quanto appreso nel corso della formazione iniziale. Per questo, si sentono meno impreparati e sono meno propensi a "dare la colpa" alla formazione iniziale per giustificare le proprie difficoltà.

Rispetto a un collega diplomato, un laureato manifesta sistematicamente una minore soddisfazione per la formazione ricevuta, con l'eccezione del giudizio (più positivo) per le competenze disciplinari. La maggior frequenza di giudizi sfavorevoli da parte dei laureati può forse dipendere dal fatto che gli studi universitari aumentano le aspettative e stimolano maggiormente uno spirito critico nei confronti della propria preparazione¹⁰. Si tenga presente che questo risultato non deriva dall'appartenenza ai differenti gradi di scuola, i quali presentano profonde differenze nella composizione per livello di istruzione dei corpi docenti¹¹. Infatti, l'impatto della laurea è stato stimato al netto dell'effetto del grado d'appartenenza che, come si evince dalla Tabella 4, gioca comunque un ruolo importante nel giudizio sull'adeguatezza della propria formazione iniziale. In particolare, l'insoddisfazione è minima per i docenti della scuola dell'infanzia, comincia a manifestarsi in modo più accentuato alle scuole primarie, e cresce considerevolmente alla scuola secondaria, dove ci si ritiene soddisfatti solo delle competenze disciplinari.

Chi possiede un profilo più ricco di competenze (conoscenza delle lingue, competenze informatiche) si dichiara generalmente più soddisfatto della propria preparazione iniziale. Questa maggiore soddisfazione potrebbe riflettere un'alta considerazione di sé condivisa da un gruppo abbastanza circoscritto di docenti: meno del 30% dichiara di conoscere bene l'inglese, il 21% conosce bene un'altra lingua, il 41% usa bene gli applicativi tipo Office. Non a caso, l'uso abituale di internet dichiarato dal 90% dei docenti non aiuta a discriminare tra le opinioni dei docenti. Le variabili delle competenze linguistiche e informatiche ci permettono di controllare l'effetto inflattivo sui giudizi espressi da parte di un gruppo selezionato di docenti e di ottenere coefficienti non distorti sulle altre variabili di interesse.

La passione e il gradimento per il proprio lavoro fanno giudicare in modo più positivo la propria condizione professionale (Argentin 2010, Barbieri e Farinelli 2010), e dunque anche la fase della formazione: se si è

¹⁰ Che le persone più istruite tendano a manifestare un atteggiamento maggiormente critico nel valutare la qualità di un servizio ricevuto è una nozione consolidata da lungo tempo in altri ambiti di ricerca (Kolodinsky 1995, Crosier and Erdogan 2001).

¹¹ Nel triennio considerato, il nostro campione rivela che il 74,10% dei neoassunti nella scuola dell'infanzia era diplomato, contro il 63,5% della primaria, l'11,2% della secondaria di I grado e il 10,6% della secondaria di II grado.

diventati insegnanti per vocazione si tende a manifestare maggiore soddisfazione per la propria formazione iniziale. Chi si è avvicinato alla professione docente per ripiego, per convenienza (compatibilità con i carichi familiari) o per assenza di alternative, guarda invece con maggiore severità alla propria formazione iniziale.

Anche lo spostamento da una regione all'altra e l'ingresso in ruolo in un'area diversa da quello di residenza si associa a giudizi meno severi sulla propria preparazione iniziale. Questa tendenza dovrebbe riflettere la naturale autoselezione di chi decide di emigrare (Brücker and Defoort 2009, Nifo et al. 2011) ed è ottenuta al netto degli elementi culturali e di sviluppo socio-economico riferiti al territorio di residenza (*dummies* macro-area) che potrebbero influenzare anche il giudizio di adeguatezza della formazione iniziale.

Infine osserviamo che gli insegnanti di sostegno, probabilmente in seguito alla frequenza di corsi di formazione mirati e strutturati prima dell'entrata in servizio, si dichiarano più soddisfatti dei loro colleghi assunti su posto normale; com'era prevedibile, questa soddisfazione non riguarda le competenze disciplinari.

Tabella 4: Determinanti del giudizio di adeguatezza della formazione iniziale - **Docenti di tutti gli ordini** - OLS

Variabile dipendente:	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
	Competenze disciplinari	Capacità di pianificazione	Capacità di gestire la classe	Competenze relazionali con gli alunni	Capacità di valutare	Competenze relazionali con le famiglie	Competenze informatiche	Capacità di gestire l'eterogeneità	Capacità di motivare gli studenti	Capacità di lavorare in team	Capacità di condividere le responsabilità
Sesso del docente: donna	-0.00723 [0.0107]	0.0342** [0.0135]	-0.0119 [0.0147]	0.0140 [0.0161]	-0.000160 [0.0138]	0.00370 [0.0155]	-0.126*** [0.0182]	-0.0379** [0.0186]	0.0127 [0.0178]	0.000924 [0.0184]	-0.00991 [0.0186]
Anno di nascita	-0.00323*** [0.000585]	-0.00289*** [0.000723]	-0.00661*** [0.000766]	-0.00450*** [0.000863]	-0.00644*** [0.000738]	-0.0107*** [0.000818]	0.00729*** [0.000927]	-0.00667*** [0.000944]	-0.00581*** [0.000878]	-0.00122 [0.000929]	-0.00920*** [0.000936]
Laureata/o	0.0130 [0.00979]	-0.0834*** [0.0113]	-0.122*** [0.0120]	-0.0913*** [0.0137]	-0.103*** [0.0115]	-0.179*** [0.0130]	-0.0503*** [0.0146]	-0.0986*** [0.0147]	-0.103*** [0.0133]	-0.0841*** [0.0143]	-0.191*** [0.0144]
Conosce bene l'inglese	0.115*** [0.00832]	0.0591*** [0.0104]	0.0376*** [0.0110]	0.0274** [0.0124]	0.0489*** [0.0105]	0.0276** [0.0118]	0.0843*** [0.0129]	0.0780*** [0.0131]	0.0428*** [0.0123]	0.0162 [0.0129]	0.00770 [0.0130]
Conosce bene francese e/o tedesco e/o spagnolo	0.107*** [0.00913]	0.0471*** [0.0116]	0.0298** [0.0122]	0.0567*** [0.0140]	0.0605*** [0.0118]	0.0516*** [0.0131]	0.0194 [0.0144]	0.0818*** [0.0147]	0.0681*** [0.0139]	0.0227 [0.0144]	0.0528*** [0.0145]
Usa abitualmente applicativi tipo Office	0.0898*** [0.00778]	0.104*** [0.00963]	0.0910*** [0.0101]	0.0461*** [0.0114]	0.0995*** [0.00970]	0.0802*** [0.0109]	0.444*** [0.0122]	0.167*** [0.0123]	0.127*** [0.0115]	0.215*** [0.0121]	0.176*** [0.0122]
Usa abitualmente internet e l'email	-0.00125 [0.0125]	-0.0307** [0.0151]	-0.0275* [0.0158]	-0.00592 [0.0175]	-0.0454*** [0.0152]	-0.0257 [0.0172]	0.196*** [0.0183]	-0.0189 [0.0188]	-0.00431 [0.0172]	0.0251 [0.0185]	-0.00854 [0.0181]
Perché insegna? (rif. <i>Passione</i>) <i>Compatibile con vita familiare</i>	-0.160*** [0.0178]	-0.245*** [0.0215]	-0.271*** [0.0227]	-0.266*** [0.0263]	-0.220*** [0.0216]	-0.229*** [0.0233]	-0.104*** [0.0264]	-0.240*** [0.0271]	-0.280*** [0.0260]	-0.146*** [0.0264]	-0.240*** [0.0263]
<i>Migliore opportunità avuta</i>	-0.169*** [0.0166]	-0.267*** [0.0194]	-0.295*** [0.0209]	-0.266*** [0.0240]	-0.261*** [0.0197]	-0.251*** [0.0219]	-0.0879*** [0.0244]	-0.260*** [0.0242]	-0.298*** [0.0239]	-0.186*** [0.0245]	-0.281*** [0.0246]
<i>Riconversione professionale</i>	-0.180*** [0.0148]	-0.309*** [0.0183]	-0.316*** [0.0190]	-0.295*** [0.0225]	-0.301*** [0.0181]	-0.261*** [0.0198]	-0.0291 [0.0220]	-0.266*** [0.0217]	-0.271*** [0.0213]	-0.103*** [0.0222]	-0.258*** [0.0220]
<i>Poche alternative col mio titolo</i>	-0.184*** [0.0249]	-0.249*** [0.0317]	-0.334*** [0.0322]	-0.337*** [0.0373]	-0.249*** [0.0316]	-0.301*** [0.0339]	-0.234*** [0.0382]	-0.291*** [0.0376]	-0.318*** [0.0365]	-0.285*** [0.0370]	-0.271*** [0.0371]

(Tabella 4 continua)

Variabile dipendente	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
	Competenze disciplinari	Capacità di pianificazione	Capacità di gestire la classe	Competenze relazionali con gli alunni	Capacità di valutare	Competenze relazionali con le famiglie	Competenze informatiche	Capacità di gestire l'eterogeneità	Capacità di motivare gli studenti	Capacità di lavorare in team	Capacità di condividere le responsabilità
Residente in altra regione	0.0282*	0.0450**	0.0558***	0.0426*	0.0549***	0.0874***	0.111***	0.0511*	0.0322	0.0666**	0.0491*
	[0.0163]	[0.0197]	[0.0210]	[0.0242]	[0.0197]	[0.0222]	[0.0290]	[0.0275]	[0.0259]	[0.0282]	[0.0278]
Grado di scuola (rif. Infanzia)											
Primaria	0.00301	-0.0633***	-0.0392***	-0.0320**	-0.0451***	-0.102***	0.0604***	-0.0701***	0.0248*	-0.0529***	-0.0707***
	[0.0113]	[0.0127]	[0.0132]	[0.0150]	[0.0127]	[0.0145]	[0.0163]	[0.0162]	[0.0145]	[0.0159]	[0.0159]
Sec. di primo grado	0.222***	-0.188***	-0.358***	-0.324***	-0.206***	-0.423***	-0.0543***	-0.336***	-0.233***	-0.309***	-0.349***
	[0.0131]	[0.0155]	[0.0164]	[0.0192]	[0.0157]	[0.0178]	[0.0199]	[0.0200]	[0.0184]	[0.0196]	[0.0198]
Sec. di secondo grado	0.248***	-0.267***	-0.439***	-0.436***	-0.255***	-0.518***	-0.0648***	-0.436***	-0.348***	-0.404***	-0.447***
	[0.0138]	[0.0165]	[0.0174]	[0.0201]	[0.0166]	[0.0187]	[0.0216]	[0.0218]	[0.0202]	[0.0214]	[0.0215]
Tipo di posto (rif. Normale)											
Sostegno	0.0125	0.192***	0.173***	0.201***	0.152***	0.147***	0.134***	0.285***	0.152***	0.138***	0.108***
	[0.00861]	[0.0103]	[0.0109]	[0.0129]	[0.0103]	[0.0120]	[0.0125]	[0.0127]	[0.0118]	[0.0125]	[0.0125]
Religione	0.189***	0.196***	0.241***	0.250***	0.131***	0.215***	0.0747	0.185***	0.0820	0.0736	0.0793
	[0.0245]	[0.0305]	[0.0333]	[0.0331]	[0.0321]	[0.0362]	[0.0600]	[0.0591]	[0.0528]	[0.0576]	[0.0581]
Dummies Macro-Area	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Effetti specifici regione-anno	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Rilevazioni utilizzate	2008	2008	2008	2008	2008	2008					
	2009	2009	2009	2009	2009	2009	2009	2009	2009	2009	2009
	2010	2010	2010		2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010
Observations	31,455	31,279	31,279	23,638	31,200	31,053	22,425	22,421	22,330	22,403	22,324
R-squared	0.082	0.080	0.120	0.108	0.092	0.122	0.119	0.132	0.099	0.086	0.127

Robust standard errors in brackets. Constant and region-country dummies included and not reported. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

4. I percorsi specifici di formazione iniziale

4.1. Il modello econometrico: il problema dell'endogeneità delle scelte di formazione

Nonostante faccia il suo ingresso in ruolo nel medesimo anno, una coorte di docenti neoassunti può essere molto differenziata al suo interno per caratteristiche socio-demografiche, per carriere pregresse e per profili formativi. Questo è dovuto alle scelte individuali, all'effetto di inerzia provocato dal meccanismo delle graduatorie, nonché ai cambiamenti intervenuti nella definizione dei requisiti formativi richiesti per poter accedere alla professione docente. Come abbiamo visto, gli effetti delle politiche di formazione e reclutamento non si sono chiaramente succeduti nel tempo, quanto piuttosto sovrapposti e stratificati. Ne consegue che nel campione esaminato esiste una considerevole variabilità che può essere sfruttata per valutare quale percorso formativo accresca maggiormente la soddisfazione dei docenti rispetto alle competenze acquisite.

Il periodo coperto dall'Indagine FGA consente di trarre indicazioni utili su due percorsi specifici di formazione resi obbligatori dopo l'ultimo grande concorso a cattedra del 1999: la frequenza di un corso di laurea e il conseguimento di una laurea in SFP per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, la frequenza (e il conseguimento del relativo titolo) di una SSIS per i docenti della scuola secondaria di I e II grado. L'impatto di questi percorsi sul giudizio di adeguatezza della formazione iniziale può essere calcolato confrontando, a parità di altre condizioni, le opinioni di coloro che se ne sono avvalsi con quelle di chi ha ottenuto l'abilitazione in altro modo. Per indagare questi aspetti legati ai percorsi di formazione specifica si rende necessaria una suddivisione del campione per grado scolastico.

Sebbene la legge prevedesse che i due percorsi specifici di formazione fossero obbligatori per le nuove generazioni di aspiranti docenti, altri percorsi abilitanti sono stati tenuti in vita ed è stata data facoltà di accesso ai nuovi percorsi anche a docenti già abilitati inseriti nelle graduatorie di accesso al ruolo. La ragione di fondo di questa scelta consisteva nell'evitare che gli abilitati da più tempo potessero essere sistematicamente sopravanzati in graduatoria dai nuovi abilitati che si vedevano riconosciuti significativi incrementi di punteggio per il possesso del nuovo titolo di abilitazione: incrementi equivalenti a 2 anni di anzianità per i laureati in SFP e a 2,5 anni di anzianità per i diplomati SSIS. La conseguenza è stata che un numero considerevole di persone già abilitate si è iscritto ai nuovi percorsi abilitanti.

Nelle scuole dell'infanzia e primaria, sono state necessariamente soggette al cambiamento normativo tutte le insegnanti nate dopo il 1978; infatti, chi è nato dopo questo anno difficilmente ha fatto in tempo ad accedere al concorso del 1999 con il titolo di studio minimo richiesto (il diploma magistrale o la licenza liceale socio-psico-pedagogica). Analogamente, e considerando l'età media alla laurea nel 1999, chi è nato dopo il 1970 ha pochissime probabilità di aver avuto accesso al concorso del 1999, e dunque ha dovuto seguire i percorsi della nuova normativa. Se adottiamo queste cesure temporali per identificare il cambiamento esogeno di policy possiamo osservare come si distribuiscono le abilitazioni col vecchio e il nuovo sistema tra i docenti neoassunti appartenenti ai due gruppi (*senior, junior*). Dalla Tabella 5 si evince come anche dopo l'introduzione del cambiamento normativo persista una considerevole variabilità dei casi.

Tabella 5: Distribuzione delle abilitazioni via SFP e via SSIS, per anzianità dei neoassunti (Triennio 2008-10, valori %)

Infanzia e Primaria	<i>Senior</i>	<i>Junior</i>
	Nati entro il 1978	Nati dopo il 1978
Senza laurea	69,73	42,09
Laurea in SFP	6,64	43,93
Altra laurea	23,63	13,98
Totale	100	100

Sec. di I e II grado	<i>Senior</i>	<i>Junior</i>
	Nati entro il 1970	Nati dopo il 1970
Abilitazione senza SSIS	75,70	35,39
Abilitazione con SSIS	24,30	64,61
Totale	100	100

Nota: Elaborazione su dati Indagine Neoassunti FGA (2008-10)

Le scelte individuali, più o meno strategiche, dalle quali dipende tale variabilità introducono un fattore di endogeneità nel nostro modello: alcune caratteristiche non osservate dei docenti potrebbero incidere sulla decisione di frequentare i nuovi percorsi formativi e, non tenendone conto nel modello, finiremmo per stimare coefficienti distorti, attribuendo alle nuove abilitazioni effetti impropri. Per superare il problema introduciamo dunque un approccio di stima con variabili strumentali (*2 stages least squares IV estimator*) per identificare la scelta di frequentare o meno, a seconda dell'ordine, un corso di laurea in SFP o la SSIS. Il nostro modello diventa dunque il seguente sistema di due equazioni per ogni competenza c :

$$pfs_i^{r,a} = \eta + Z_i^{r,a} \delta + X_i^{r,a} \beta + \sum_{r=1}^{12} \sum_{a=2008}^{2010} \phi^{r,a} + centro_i + sud_i + g_i, \quad (2)$$

$$y_{i,c}^{r,a} = \alpha + \hat{pfs}_i^{r,a} + X_i^{r,a} \beta + \sum_{r=1}^{12} \sum_{a=2008}^{2010} \phi^{r,a} + centro_i + sud_i + u_i^c, \quad (3)$$

dove l'equazione (2) rappresenta il primo *stage* nel quale si spiega la scelta di frequenza di un percorso di formazione specifica ($pfs_i^{r,a}$) in base a tutte le caratteristiche osservate più un *set* di variabili strumentali scelte in modo da essere correlate con la scelta, ma non con il giudizio sulla formazione iniziale [$Cov(Z, u) = 0$]; al secondo *stage* (3) il modello spiega il giudizio sulla formazione iniziale aggiungendo i *fitted values* della scelta di frequenza di un percorso di formazione specifica ($\hat{pfs}_i^{r,a}$) ottenuti nel primo *stage*; il resto della notazione ricalca quanto presentato nell'equazione (1).

Una candidata naturale per l'ingresso nel nostro *set* di variabili strumentali (Z) è la dummy che identifica lo shock esogeno dovuto al cambiamento di *policy* che ha introdotto, almeno formalmente, l'obbligatorietà dei percorsi di formazione specifici per i diversi gradi di scuola. Dunque, nei modelli relativi alle scuole dell'infanzia e primaria si può introdurre una variabile che discrimini tra chi è nato prima e dopo il 1978; nei modelli relativi alle scuole secondarie si introduce una variabile analoga con la soglia posta sull'anno 1970.

Una seconda variabile strumentale deve invece catturare la componente strategica delle scelte di frequenza di uno specifico percorso di formazione: il vantaggio individuale in termini di punteggio per la graduatoria. Poiché il fattore dominante nel punteggio individuale è l'anzianità di servizio, possiamo definire una delle variabili strumentali come il rapporto tra il guadagno ottenuto con i percorsi specifici di formazione – equivalente, come si è visto, a 2 anni di anzianità per SFP e a 2,5 per la SSIS - e l'anzianità individuale misurata al momento dell'immissione in ruolo. Il vantaggio, dunque, sarà tanto maggiore quanto minore è l'anzianità di servizio e dunque il punteggio in graduatoria. La variabile così definita oscilla tra 0 (convenienza nulla) e 1 (convenienza massima) ed è stata posta uguale a zero per i vincitori di concorso¹.

Infine, solo per i docenti di scuola secondaria, un terzo indicatore da impiegare come variabile strumentale è l'ambito disciplinare di riferimento (compresi religione e sostegno). Le graduatorie dei docenti sono diversamente affollate a seconda delle classi di concorso; tipicamente, la 'gavetta' è più lunga per gli insegnanti delle discipline letterarie e linguistiche, mentre lo è di meno per gli insegnanti di sostegno o di altri comparti disciplinari (Fondazione Giovanni Agnelli 2009). Ne consegue che il vantaggio di punteggio dovuto alla titolo SSIS può essere più o meno allettante a seconda dei comparti disciplinari o delle tipologie di posto (normale, sostegno, religione)².

L'aver individuato un gruppo di potenziali variabili strumentali consente di verificare l'esogeneità della variabile d'interesse ($\hat{pfs}_i^{r,a}$) nell'equazione (3).

Le stime rivelano che la scelta di frequentare un percorso specifico di formazione è effettivamente endogena nel caso di docenti di scuola secondaria (SSIS), ma non nel caso delle scuole dell'infanzia e primaria. Alle primarie e nella scuola dell'infanzia, le statistiche relative ai test di Durbin (1954) e Wu-Hausman (Wu 1974; Hausman 1978) nell'82% dei casi inducono a non rigettare l'ipotesi di esogeneità della frequenza di un corso di laurea in SFP rispetto al giudizio che si ha sulla formazione iniziale; nei casi rimanenti l'ipotesi è rigettata con bassi livelli di confidenza. Il risultato non è sorprendente se si considera che un corso di laurea in SFP è a ciclo unico e dura 5 anni (in passato 4), con frequenza *full-time*, e si traduce in un vantaggio di soli 2 anni di anzianità³; dunque, non vi è molto spazio per scelte opportunistiche.

La scelta conseguente è stata dunque quella di utilizzare uno stimatore OLS per i primi due ordini di scuola e di impiegare invece la tecnica IV per le scuole secondarie di I e II grado.

4.2. Risultati: Scuola dell'infanzia e scuola primaria

Nelle Tabelle 6 e 7 riportiamo i risultati ottenuti rispettivamente per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. Nel modello esplicativo del giudizio sulla formazione iniziale rispetto a ciascuno degli 11 *items* che definiscono il profilo di competenze del docente, la variabile d'interesse è, in questo caso, un indicatore

¹ Idealmente il calcolo di convenienza dovrebbe essere fatto sulla base dell'anzianità posseduta al momento della scelta di frequentare un percorso di formazione specifica (dato non disponibile) e non sulla base di quella posseduta al momento dell'ingresso in ruolo (dato disponibile). Ad ogni modo, data la sua cumulatività, l'anzianità di servizio corrente è fortemente (se non perfettamente) autocorrelata con le proprie determinazioni passate. Dunque, la definizione di vantaggio di anzianità da noi adottata è una proxy adeguata della variabile teoricamente corretta.

² La disponibilità dell'informazione sull'ambito disciplinare nelle sole edizioni 2009 e 2010 dell'Indagine FGA ci costringe, per la scuola secondaria, a lavorare su un numero più contenuto di osservazioni.

³ A differenza delle SSIS, di durata biennale e i cui corsi erano spesso attivati in orari pomeridiani per dare modo di frequentare anche a chi fosse già attivo nell'insegnamento (incarichi annuali, supplenze), l'offerta formativa dei corsi di Scienze della Formazione Primaria è sempre stata erogata dagli atenei secondo modalità piuttosto standard e dunque è un corso di laurea maggiormente orientato ad attrarre neodiplomati di estrazione liceale (ex liceo socio-psico-pedagogico, attuale liceo delle scienze umane).

categoriale che può assumere tre valori: diploma (categoria di riferimento), laurea in scienze della formazione (o corsi affini), laurea in altri settori scientifico-disciplinari⁴. Come nelle stime generali (Tabella 4), si nota che rispetto a chi è in possesso del solo diploma, le neoassunte laureate, sia in SFP che in altre discipline, esprimono giudizi tendenzialmente più critici rispetto alla propria preparazione iniziale. Tuttavia, per i primi due gradi dell'ordinamento scolastico, una maggior soddisfazione dei diplomati può essere spiegata anche da una particolare efficacia di quelli che sono percorsi di istruzione secondaria specificatamente pensati per preparare all'insegnamento (istituti magistrali e licei socio-psico-pedagogici).

Per quanto concerne invece le posizioni relative tra i due tipi di laurea, non si rilevano nette discordanze nei giudizi delle neoassunte. Nella scuola dell'infanzia (Tabella 6), le laureate in SFP sembrano esprimere giudizi relativamente meno critici sull'adeguatezza della propria formazione iniziale rispetto alle colleghe laureate in altre discipline. Per tutti gli 11 ambiti di competenza, l'intensità della loro insoddisfazione è meno accentuata e spesso non significativamente diversa da quella espressa dai diplomati. Fa eccezione una maggiore negatività di giudizio delle laureate in SFP per quanto concerne gli strumenti ricevuti per gestire le relazioni con le famiglie degli allievi (Tabella 6, col. 6).

Alle scuole primarie, il giudizio sulla formazione iniziale leggermente più positivo da parte delle laureate in SFP rispetto alle laureate in altre discipline tende a svanire, fino a diventare negativo per quanto concerne le competenze disciplinari (Tabella 7, col. 1). Alla maggior insoddisfazione delle laureate in SFP nei confronti delle competenze relazionali con le famiglie, già riscontrata nella scuola dell'infanzia, si aggiunge in questo caso anche un giudizio più critico rispetto alle laureate in altre discipline per quanto concerne la capacità di gestire la classe, le competenze informatiche e la capacità di prender parte alle attività scolastiche assumendosene le responsabilità (Tabella 7, colonne 3/7/11). Di converso, le laureate in SFP riconoscono maggiormente l'adeguatezza della propria formazione quando sono chiamate a organizzare e pianificare l'attività didattica, a valutare gli allievi e a motivarli (Tabella 7, colonne 2/5/9).

Per tutte le altre determinanti dei giudizi espressi non si riscontrano differenze significative tra le stime specifiche per i docenti delle scuole dell'infanzia e primaria, e quelle generali presentate in Tabella 4.

Questi risultati sollevano alcuni dubbi, che andrebbero ovviamente approfonditi, sull'utilità del percorso di laurea a ciclo unico quinquennale attualmente pensato per la formazione specifica delle insegnanti nei primi due ordini di scuola. A fronte di un investimento impegnativo di tempo e risorse, non sembra emergere con la necessaria chiarezza un vantaggio relativo rispetto a chi ha optato per altri percorsi universitari in termini di soddisfazione per la propria preparazione iniziale. Anzi, alla prova dei fatti le docenti neoassunte laureate in altre discipline (ma con ogni probabilità anch'esse con studi secondari di tipo magistrale o liceale socio-psico-pedagogico alle spalle), soprattutto quando operano nella scuola primaria, si rivelano decisamente meno critiche nei confronti di percorsi formativi non specificamente progettati per l'insegnamento.

⁴ Si tenga presente che la laurea in scienze della formazione primaria rappresenta ancora la componente minoritaria in entrambi gli ordini di scuola. In particolare, nella scuola dell'infanzia, il 7% delle neoassunte riporta una laurea in SFP contro il 18,9% di laureati in altre discipline; nella scuola primaria, le percentuali salgono rispettivamente a 11,5% e 25%.

Tabella 6: Determinanti del giudizio di adeguatezza della formazione iniziale - **Scuola dell'Infanzia** - OLS

Variabile dipendente	(1) Competenze disciplinari	(2) Capacità di pianificazione	(3) Capacità di gestire la classe	(4) Competenze relazionali con gli alunni	(5) Capacità di valutare	(6) Competenze relazionali con le famiglie	(7) Competenze informatiche	(8) Capacità di gestire l'eterogeneità	(9) Capacità di motivare gli studenti	(10) Capacità di lavorare in team	(11) Capacità di condividere le responsabilità
<i>Formazione specifica (rif. Diploma)</i>											
<i>Laurea in Sc. Form. Primaria</i>	-0.0216 [0.0386]	0.0261 [0.0418]	-0.0866** [0.0440]	-0.0737 [0.0592]	-0.0732* [0.0400]	-0.261*** [0.0503]	-0.000837 [0.0516]	0.0124 [0.0487]	0.0135 [0.0434]	0.0270 [0.0488]	-0.168*** [0.0502]
<i>Altra laurea</i>	-0.0194 [0.0245]	-0.128*** [0.0280]	-0.104*** [0.0280]	-0.0664* [0.0348]	-0.0992*** [0.0279]	-0.119*** [0.0312]	0.00912 [0.0352]	-0.0989*** [0.0344]	-0.0529* [0.0304]	-0.0633* [0.0334]	-0.183*** [0.0335]
Sesso del docente: Donna	0.0374 [0.0786]	-0.0406 [0.0829]	0.0910 [0.0940]	0.0373 [0.0961]	0.0350 [0.0873]	0.105 [0.105]	-0.0555 [0.108]	0.102 [0.110]	0.0554 [0.104]	0.206** [0.0997]	0.118 [0.111]
Anno di nascita del docente	-0.00686*** [0.00138]	-0.00688*** [0.00154]	-0.00708*** [0.00154]	-0.00373* [0.00192]	-0.00535*** [0.00157]	-0.00780*** [0.00177]	0.00485** [0.00204]	-0.00440** [0.00195]	-0.00578*** [0.00176]	-0.00115 [0.00193]	-0.00812*** [0.00192]
Conosce bene l'inglese	0.139*** [0.0251]	0.106*** [0.0278]	0.120*** [0.0293]	0.129*** [0.0337]	0.134*** [0.0282]	0.118*** [0.0324]	0.153*** [0.0373]	0.125*** [0.0356]	0.112*** [0.0318]	0.0968*** [0.0346]	0.0587 [0.0359]
Conosce bene il francese e/o il tedesco e/o lo spagnolo	0.0379 [0.0279]	-0.0217 [0.0307]	0.0283 [0.0309]	0.0945** [0.0372]	0.0418 [0.0301]	0.0109 [0.0345]	0.0656 [0.0402]	0.0666* [0.0388]	0.00829 [0.0345]	0.0161 [0.0374]	0.0611 [0.0372]
Usa abitualmente applicativi tipo Office	0.131*** [0.0206]	0.150*** [0.0228]	0.161*** [0.0233]	0.0860*** [0.0279]	0.159*** [0.0231]	0.104*** [0.0259]	0.390*** [0.0300]	0.218*** [0.0292]	0.172*** [0.0257]	0.182*** [0.0288]	0.198*** [0.0288]
Usa abitualmente internet e l'email	-0.0211 [0.0233]	0.00422 [0.0264]	-0.00922 [0.0267]	0.00722 [0.0313]	-0.0129 [0.0269]	-0.00317 [0.0295]	0.166*** [0.0336]	0.00954 [0.0323]	0.0205 [0.0290]	0.0473 [0.0309]	0.00331 [0.0313]
<i>Perché insegnante? (rif. Passione)</i>											
<i>Compatibile con vita familiare</i>	-0.174*** [0.0522]	-0.207*** [0.0544]	-0.136** [0.0581]	-0.0889 [0.0769]	-0.160*** [0.0568]	-0.124* [0.0653]	-0.156** [0.0709]	-0.129* [0.0724]	-0.158*** [0.0586]	-0.164** [0.0679]	-0.189*** [0.0702]
<i>Migliore opportunità avuta</i>	-0.243*** [0.0449]	-0.273*** [0.0462]	-0.186*** [0.0482]	-0.164** [0.0649]	-0.210*** [0.0439]	-0.220*** [0.0536]	-0.0785 [0.0598]	-0.235*** [0.0560]	-0.262*** [0.0536]	-0.176*** [0.0591]	-0.306*** [0.0588]

(Tabella 6 -continua)

Variabile dipendente	(1) Competenze disciplinari	(2) Capacità di pianificazione	(3) Capacità di gestire la classe	(4) Competenze relazionali con gli alunni	(5) Capacità di valutare	(6) Competenze relazionali con le famiglie	(7) Competenze informatiche	(8) Capacità di gestire l'eterogeneità	(9) Capacità di motivare gli studenti	(10) Capacità di lavorare in team	(11) Capacità di condividere le responsabilità
<i>Riconversione professionale</i>	-0.314*** [0.0394]	-0.339*** [0.0441]	-0.264*** [0.0462]	-0.132** [0.0637]	-0.288*** [0.0445]	-0.250*** [0.0501]	-0.195*** [0.0555]	-0.273*** [0.0519]	-0.264*** [0.0469]	-0.0928* [0.0527]	-0.267*** [0.0526]
<i>Poche alternative col mio titolo</i>	-0.161** [0.0650]	-0.190** [0.0760]	-0.255*** [0.0729]	-0.276*** [0.0910]	-0.146* [0.0794]	-0.193** [0.0804]	-0.292*** [0.0801]	-0.317*** [0.0838]	-0.247*** [0.0779]	-0.288*** [0.0782]	-0.198*** [0.0768]
Residente in altra regione	0.0700** [0.0355]	0.105*** [0.0356]	0.0687* [0.0395]	0.0813 [0.0502]	0.0849** [0.0386]	0.124*** [0.0430]	0.0743 [0.0637]	0.0519 [0.0564]	0.0654 [0.0475]	0.0912* [0.0493]	0.107** [0.0460]
Tipo di posto (rif. Normale)											
<i>Sostegno</i>	0.141*** [0.0225]	0.107*** [0.0244]	0.0724*** [0.0249]	0.108*** [0.0295]	0.113*** [0.0242]	0.113*** [0.0281]	0.167*** [0.0318]	0.204*** [0.0305]	0.101*** [0.0273]	0.176*** [0.0300]	0.0826*** [0.0302]
<i>Religione</i>	0.0793 [0.0756]	0.0909 [0.0830]	0.106 [0.0739]	-0.00140 [0.0780]	0.0619 [0.0810]	0.134 [0.0946]	0.1000 [0.132]	0.107 [0.171]	-0.0795 [0.135]	-0.105 [0.147]	-0.0417 [0.146]
Dummies Macro-Area	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Effetti specifici regione-anno	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Rilevazioni utilizzate	2008 2009 2010	2008 2009 2010	2008 2009 2010	2008 2009	2008 2009 2010	2008 2009 2010	2009 2010	2009 2010	2009 2010	2009 2010	2009 2010
Observations	5,942	5,918	5,917	3,811	5,898	5,880	4,607	4,600	4,589	4,605	4,589
R-squared	0.073	0.067	0.053	0.037	0.078	0.055	0.123	0.095	0.062	0.050	0.069

Robust standard errors in brackets. Constant included and not reported. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabella 7: Determinanti del giudizio di adeguatezza della formazione iniziale - **Scuola Primaria** – OLS

Variabile dipendente	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
	Competenze disciplinari	Capacità di pianificazione	Capacità di gestire la classe	Competenze relazionali con gli alunni	Capacità di valutare	Competenze relazionali con le famiglie	Competenze informatiche	Capacità di gestire l'eterogeneità	Capacità di motivare gli studenti	Capacità di lavorare in team	Capacità di condividere le responsabilità
<i>Formazione specifica (rif. Diploma)</i>											
<i>Laurea in Sc. Form. Primaria</i>	-0.0634***	0.0315	-0.0560**	-0.0218	-0.0310	-0.272***	-0.0841***	-0.0490	-0.0131	-0.0544*	-0.217***
	[0.0240]	[0.0269]	[0.0278]	[0.0339]	[0.0260]	[0.0317]	[0.0326]	[0.0330]	[0.0275]	[0.0313]	[0.0321]
<i>Altra laurea</i>	0.0589***	-0.0317*	-0.0358*	-0.0139	-0.0518***	-0.0664***	-0.0697***	-0.0420*	-0.0630***	-0.0535**	-0.122***
	[0.0164]	[0.0184]	[0.0189]	[0.0200]	[0.0181]	[0.0206]	[0.0235]	[0.0235]	[0.0214]	[0.0235]	[0.0232]
Sesso del docente: Donna	-0.0268	-0.00655	-0.0350	0.0285	0.0105	-0.0792**	-0.0974**	-0.0448	0.0505	-0.0124	-0.0172
	[0.0301]	[0.0332]	[0.0358]	[0.0396]	[0.0338]	[0.0390]	[0.0430]	[0.0416]	[0.0379]	[0.0416]	[0.0412]
Anno di nascita del docente	-0.00865***	-0.00511***	-0.00628***	-0.00457***	-0.00852***	-0.00834***	0.00519***	-0.00706***	-0.00575***	-0.00192	-0.00654***
	[0.00109]	[0.00124]	[0.00131]	[0.00138]	[0.00126]	[0.00141]	[0.00167]	[0.00166]	[0.00149]	[0.00166]	[0.00163]
Conosce bene l'inglese	0.135***	0.0722***	0.0540***	0.0404**	0.0711***	0.0517***	0.131***	0.127***	0.0815***	0.0510**	0.0678***
	[0.0150]	[0.0169]	[0.0174]	[0.0190]	[0.0169]	[0.0192]	[0.0210]	[0.0212]	[0.0193]	[0.0212]	[0.0210]
Conosce bene il francese e/o il tedesco e/o lo spagnolo	0.145***	0.0952***	0.0517**	0.0496**	0.0966***	0.0691***	0.0800***	0.155***	0.102***	0.0886***	0.0820***
	[0.0179]	[0.0201]	[0.0210]	[0.0224]	[0.0203]	[0.0229]	[0.0257]	[0.0258]	[0.0232]	[0.0256]	[0.0251]
Usa abitualmente applicativi tipo Office	0.106***	0.119***	0.132***	0.101***	0.106***	0.124***	0.420***	0.187***	0.139***	0.181***	0.174***
	[0.0142]	[0.0159]	[0.0165]	[0.0176]	[0.0159]	[0.0181]	[0.0206]	[0.0206]	[0.0185]	[0.0202]	[0.0201]
Usa abitualmente internet e l'email	0.00509	-0.0587**	-0.0444*	-0.0181	-0.0644***	-0.0702**	0.219***	-0.0222	-0.0258	-0.0234	-0.0489
	[0.0218]	[0.0247]	[0.0254]	[0.0263]	[0.0246]	[0.0276]	[0.0303]	[0.0313]	[0.0274]	[0.0306]	[0.0299]
<i>Perché insegnante? (rif. Passione)</i>											
<i>Compatibile con vita familiare</i>	-0.195***	-0.177***	-0.174***	-0.247***	-0.105***	-0.158***	-0.122**	-0.141**	-0.220***	-0.115**	-0.174***
	[0.0424]	[0.0416]	[0.0446]	[0.0491]	[0.0408]	[0.0477]	[0.0578]	[0.0555]	[0.0499]	[0.0547]	[0.0554]
<i>Migliore opportunità avuta</i>	-0.160***	-0.258***	-0.276***	-0.210***	-0.226***	-0.217***	-0.0101	-0.253***	-0.220***	-0.184***	-0.235***
	[0.0307]	[0.0328]	[0.0362]	[0.0380]	[0.0331]	[0.0380]	[0.0417]	[0.0434]	[0.0404]	[0.0430]	[0.0428]

(Tabella 7 - continua)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Variabile dipendente	Competenze disciplinari	Capacità di pianificazione	Capacità di gestire la classe	Competenze relazionali con gli alunni	Capacità di valutare	Competenze relazionali con le famiglie	Competenze informatiche	Capacità di gestire l'eterogeneità	Capacità di motivare gli studenti	Capacità di lavorare in team	Capacità di condividere le responsabilità
<i>Riconversione professionale</i>	-0.246*** [0.0317]	-0.263*** [0.0357]	-0.195*** [0.0356]	-0.194*** [0.0392]	-0.209*** [0.0354]	-0.150*** [0.0387]	-0.0422 [0.0441]	-0.178*** [0.0432]	-0.194*** [0.0416]	-0.134*** [0.0447]	-0.231*** [0.0438]
<i>Poche alternative col mio titolo</i>	-0.239*** [0.0477]	-0.262*** [0.0536]	-0.319*** [0.0584]	-0.314*** [0.0704]	-0.240*** [0.0556]	-0.365*** [0.0613]	-0.141** [0.0698]	-0.275*** [0.0665]	-0.283*** [0.0638]	-0.219*** [0.0673]	-0.314*** [0.0655]
Residente in altra regione	0.0170 [0.0316]	0.00768 [0.0363]	0.0382 [0.0379]	0.0278 [0.0392]	0.0267 [0.0347]	0.127*** [0.0402]	0.113** [0.0547]	0.0634 [0.0492]	-0.0296 [0.0459]	0.0766 [0.0515]	0.00958 [0.0478]
Tipo di posto (rif. Normale)											
<i>Sostegno</i>	0.0925*** [0.0162]	0.108*** [0.0182]	0.0838*** [0.0189]	0.128*** [0.0208]	0.0716*** [0.0180]	0.0907*** [0.0207]	0.159*** [0.0233]	0.166*** [0.0235]	0.0331 [0.0206]	0.0858*** [0.0229]	0.0452** [0.0227]
<i>Religione</i>	0.258*** [0.0465]	0.201*** [0.0543]	0.123** [0.0559]	0.192*** [0.0560]	0.0950* [0.0548]	0.165*** [0.0600]	0.0499 [0.0883]	0.148* [0.0775]	0.0351 [0.0694]	0.102 [0.0772]	0.148* [0.0773]
Dummies Macro-Area	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Effetti specifici regione-anno	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Rilevazioni utilizzate	2008 2009 2010	2008 2009 2010	2008 2009 2010	2008 2009	2008 2009 2010	2008 2009 2010	2009 2010	2009 2010	2009 2010	2009 2010	2009 2010
Observations	10,360	10,297	10,303	8,307	10,283	10,228	7,375	7,367	7,340	7,365	7,321
R-squared	0.068	0.061	0.050	0.038	0.067	0.053	0.115	0.085	0.043	0.041	0.068

Robust standard errors in brackets. Constant included and not reported. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

4.3. Risultati: Scuola secondaria di I e II grado

4.3.1. La SSIS tra scelta obbligata e scelta strategica

L'endogeneità della scelta sui percorsi da intraprendere per la propria formazione iniziale – discussa in precedenza - impone un approccio d'indagine diverso nell'analisi delle opinioni dei docenti della scuola secondaria. Si è dunque applicata una tecnica di minimi quadrati a 2 stadi per identificare tramite variabili strumentali appositamente scelte la componente strategica nella scelta di frequentare la SSIS compiuta dai docenti già abilitati e iscritti nelle graduatorie ad esaurimento.

La Tabella 8 presenta in via esemplificativa i risultati di una stima al primo stadio di un *linear probability model* (cfr. equazione 2) che spiega la scelta di frequenza di una SSIS sulla base di tutte le caratteristiche osservate e delle tre variabili strumentali adottate: la dummy che identifica la variazione esogena di policy (*soggetto a nuova normativa*), la variabile che cattura il *vantaggio di anzianità individuale* garantito dalla frequenza con successo di una SSIS, l'*area disciplinare* di riferimento per tener conto delle differenti prospettive d'impiego nelle varie classi di concorso¹.

Appare evidente come le tre variabili strumentali abbiano un'elevata capacità esplicativa sia nel modello relativo alle scuole secondarie di primo grado (col. 1) che in quello delle scuole secondarie di II grado (col. 2). La variazione esogena di policy, che ha sostanzialmente reso obbligatoria la frequenza di una SSIS per docenti *junior* del nostro campione, determina un incremento di probabilità nella frequenza di una SSIS del 15% per i docenti neoassunti alle scuole 'medie' e del 22,5% per quelli delle 'superiori'. Questo incremento è aggiuntivo rispetto a quello già catturato dall'anno di nascita comunque incluso nel modello. Analogamente, la spinta in termini di punteggio garantita da una SSIS (vantaggio di anzianità individuale) è un *driver* chiaro delle scelte di frequenza, ovviamente ancor più determinante per chi era già abilitato (e dunque in linea teorica esente dall'obbligo), ma non aveva ancora accumulato una cospicua anzianità di servizio. Infine, l'area disciplinare spiega chiaramente la maggiore o minore propensione a frequentare una SSIS: per gli insegnanti di Religione non vi è alcuna convenienza sostanziale, mentre per gli insegnanti di sostegno la SSIS è essenziale per accedere ai corsi abilitanti. Nel caso dei docenti di discipline tecnico-applicative, la SSIS è una chiave di abilitazione o di vantaggio in graduatoria solo per coloro che operano nelle scuole secondarie di II grado, dove tali materie sono più presenti. Le discipline artistico-musicali sono in larga parte insegnate da docenti che hanno frequentato percorsi di studio che prevedono altre forme di abilitazione (Accademia delle Belle Arti, Conservatori musicali) e questo spiega perché abbiano fatto ricorso alla SSIS in misura minore rispetto ad altri.

¹ I risultati in Tabella 8 si riferiscono alla stima dell'equazione (2) dove $c = 1$, dunque la dipendente del secondo modello è il giudizio sull'adeguatezza delle competenze disciplinari acquisite. Ovviamente, analoghe stime sono state ripetute per ognuno dei rimanenti 10 ambiti di competenza indagati. I risultati sono molto simili poiché l'unica differenza nelle 11 regressioni di primo stadio è nel numero di osservazioni che può variare a causa della disponibilità dei dati nelle 3 edizioni delle indagini (cfr. Tabella 3) e delle risposte mancanti.

Tabella 8: Determinanti della frequenza della SSIS - First Stage Regression

Variabile dipendente	(1)	(2)
	Sec. di I grado SSIS	Sec. di II grado SSIS
Soggetto a nuova normativa	0.1497*** [0.0153]	0.2247*** [0.0165]
Vantaggio di anzianità individuale	0.2396*** [0.0231]	0.3036*** [0.0244]
Area disciplinare (rif. Area letteraria)		
Area matematica-scientifica	0.1088*** [0.0159]	-0.0258* [0.0155]
Area tecnico-applicativa	0.0318 [0.0232]	0.1234** [0.0177]
Area artistico-musicale	-0.1794*** [0.0199]	-0.0301 [0.0291]
Religione	-0.1090*** [0.0374]	-0.1016*** [0.0334]
Sostegno	0.1075*** [0.0146]	0.1162* [0.0179]
Sesso del docente: Donna	0.0069 [0.0122]	-0.0301*** [0.0111]
Anno di nascita del docente	0.0132*** [0.0012]	0.0126*** [0.0011]
Laureata/o	0.0311* [0.0173]	-0.0012 [0.0180]
Conosce bene l'inglese	-0.0389*** [0.0109]	-0.02801** [0.0113]
Conosce bene il francese e/o il tedesco e/o lo spagnolo	-0.0709*** [0.0115]	-0.0429*** [0.0124]
Usa abitualmente applicativi tipo Office	0.0374*** [0.0105]	0.0212* [0.0111]
Usa abitualmente internet e l'email	-0.0069 [0.0191]	0.0007 [0.0213]
Perché insegnante? (rif. Passione)		
Compatibile con vita familiare	-0.0624*** [0.0206]	-0.0447* [0.0192]
Migliore opportunità avuta	-0.0081 [0.0206]	-0.0450* [0.0205]
Riconversione professionale	-0.0329* [0.0175]	-0.001 [0.0177]
Poche alternative col mio titolo	0.0123 [0.0270]	0.0197 [0.0313]
Residente in altra regione	0.0170 [0.0219]	0.0011 [0.0200]
Dummies Macro-Area	Si	Si
Effetti specifici regione-anno	Si	Si
Rilevazioni utilizzate	2008 2009	2008 2009
Observations	7228	6141
Adj R-squared	0.302	0.295

Robust standard errors in brackets. Constant and region-country dummies included and not reported.
Variabile dipendente al Second Stage: Competenze disciplinari. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Data la categoria di riferimento (docenti dell'area linguistico-letteraria), l'inversione di segno dei coefficienti stimati per i docenti dell'area matematico-scientifica al passaggio dal I al II grado merita un tentativo di spiegazione. Le graduatorie di accesso al ruolo sono meno affollate nelle classi di concorso relative alle discipline matematiche e scientifiche¹ e questo spiega perché i docenti di queste materie abbiano fatto minor ricorso alla SSIS alle superiori (colonna 2): se vi è carenza di insegnanti di matematica, si viene assorbiti più velocemente ed è minore la convenienza a investire in formazione aggiuntiva per accelerare l'accesso al ruolo.

Tuttavia, questo non si verifica anche alle scuole medie dove gli abilitati in queste classi di concorso presentano una probabilità di aver frequentato una SSIS addirittura maggiore rispetto a quella degli abilitati in discipline letterarie. La ragione di questa discrepanza risiede nel fatto che i titoli che garantiscono l'accesso all'insegnamento della matematica e delle scienze sono diversi nei due ordini di scuola. Alle medie, nella classe di concorso di matematica e scienze i laureati in matematica sono una componente minoritaria, mentre altri tipi di laurea (Scienze Geologiche, Biologia, ecc.) la fanno da padroni². Ciò determina un affollamento in questa classe di concorso e, dunque, una maggiore convenienza a ricercare scorciatoie.

Vale la pena di segnalare che il possesso della laurea non influenza in modo significativo la scelta di frequentare una SSIS, nonostante questa fosse stata immaginata come segmento aggiuntivo di formazione a completamento degli studi universitari. Questo è dovuto alle numerose deroghe previste per i docenti di sostegno e per quelli afferenti ad alcune classi di concorso per discipline tecniche-applicative e artistico-musicali. Non si registrano inoltre differenze tra le strategie adottate da chi insegna per passione e chi invece lo fa per altri motivi; solo chi ha dichiarato di aver scelto l'insegnamento perché compatibile con i carichi familiari, non sorprendentemente, si distingue per una minor propensione alla frequenza di una SSIS.

4.3.2. Risultati

Una volta identificata la scelta di frequenza di una SSIS possiamo ricavare l'impatto non distorto che questo segmento aggiuntivo di formazione produce sui giudizi dei neoassunti stimando l'equazione (3).

In Tabella 9 riportiamo i risultati ottenuti per i docenti di scuola secondaria di I grado e le relative statistiche sulla robustezza della strategia di identificazione adottata (Shea's partial R-sq, Test di Sargan e Basman sulle *overidentifying restrictions*). I risultati relativi ai docenti di scuola secondaria di II grado sono invece disponibili nella Tabella 10.

Per quanto concerne i docenti di scuola secondaria di I grado, come di consueto, troviamo che i laureati manifestano un giudizio significativamente più critico dei diplomati rispetto all'adeguatezza della preparazione iniziale lungo qualsiasi asse di competenza, tranne quello della preparazione disciplinare (Tabella 9). Chi oltre alla laurea ha anche ottenuto un titolo di abilitazione tramite SSIS esprime un giudizio ancora più critico sulle proprie competenze disciplinari (Tab. 9, col. 1). Gli abilitati delle SSIS non sembrano essersi avvantaggiati quanto a capacità di gestire la classe (Tab. 9, col. 3), relazionarsi con le famiglie degli alunni (Tab. 9, col. 6), gestire classi eterogenee (Tab. 9, col. 8) o saper motivare i propri studenti (Tab. 9, col. 9). L'esperienza delle

¹ Si veda Fondazione Giovanni Agnelli (2009) dove si mette in relazione tale minor affollamento con la quota più esigua di laureati in discipline scientifiche e in matematica e con le maggiori *chances* di trovare un'occupazione all'esterno del mondo scolastico.

² L'edizione 2009 dell'Indagine Neoassunti ha dedicato un approfondimento ai docenti di matematica: alle scuole secondarie di I grado il 9,7% dei neoassunti possedeva una laurea in matematica, mentre il 48,4% ne possedeva una in biologia, il 15,3% una in geologia, 22,9% una in scienze naturali. Nella scuola secondaria di II grado, il 61% dei docenti di matematica era laureato in questa disciplina, il 12% in fisica, il 15,7% in economia o statistica, l'8,5% in ingegneria o informatica.

SSIS non sembra averli arricchiti nemmeno per quanto riguarda la capacità di lavorare in team o di condividere le responsabilità nell'ambito delle attività scolastiche (Tab. 9, col. 10-11). Dove invece la SSIS ha fatto la differenza, tanto da annullare o persino ribaltare i giudizi di insoddisfazione espressi dai laureati, è nella capacità di organizzazione e pianificazione delle attività didattiche, nelle competenze relazionali con gli alunni, nella competenze valutative e in quelle informatiche (Tab. 9, col. 2/4/5/7). Dunque, per i docenti passati di ruolo alle scuole secondarie di I grado nel triennio 2008-10, la frequenza della SSIS è stata un'esperienza parzialmente utile e costruttiva.

Un giudizio più lusinghiero sull'esperienza delle SSIS è invece offerto dai docenti di scuola secondaria di II grado, che dimostrano un vero e proprio entusiasmo per quanto appreso nel percorso professionalizzante (Tabella 10). Se si escludono le competenze disciplinari e la capacità di lavorare in team (Tab. 10, col. 1 e 10), lungo tutte le altre dimensioni del profilo di competenze l'aver frequentato una SSIS produce una soddisfazione tale da compensare e sovente più che compensare il giudizio negativo di un laureato. Le stime rivelano che i professori di scuola secondaria di II grado hanno enormemente beneficiato di questo strumento di formazione iniziale, che ha consentito loro di acquisire specifiche competenze pedagogiche, didattiche e organizzative dopo l'acquisizione delle necessarie competenze disciplinari.

Un profilo di competenze composito è d'altro canto alla base dell'efficacia dell'insegnamento, anche (e forse soprattutto) nelle scuole secondarie dove le fasi critiche dell'età evolutiva pongono sfide educative complesse. Questo è tanto più vero nella scuola secondaria di I grado che coincide con la fase della preadolescenza (Crockett 1989, Eccles 1991, Alspaugh 1998).

Tuttavia, i nostri risultati rivelano che proprio in questo grado di scuola secondaria aver frequentato la SSIS non dimostra d'essere di per sé un significativo motivo di maggiore soddisfazione rispetto alla formazione ricevuta. L'indicazione che se ne ricava è che, sebbene la SSIS fosse fondata sul giusto principio formare non solo in senso strettamente disciplinare ma anche pedagogico, la solidità dei percorsi attivati non è stata tale da dotare i docenti di strumenti pienamente adeguati a svolgere il difficile lavoro al quale sono chiamati.

Tabella 9: Determinanti del giudizio di adeguatezza della formazione iniziale - **Scuola secondaria di I grado** - Second Stage IV regression

Variabile dipendente	(1) Competenze disciplinari	(2) Capacità di pianificazione	(3) Capacità di gestire la classe	(4) Competenze relazionali con gli alunni	(5) Capacità di valutare	(6) Competenze relazionali con le famiglie	(7) Competenze informatiche	(8) Capacità di gestire l'eterogeneità	(9) Capacità di motivare gli studenti	(10) Capacità di lavorare in team	(11) Capacità di condividere le responsabilità
Laurea	-0.0176 [0.0248]	-0.192*** [0.0325]	-0.215*** [0.0352]	-0.241*** [0.0389]	-0.200*** [0.0329]	-0.239*** [0.0376]	-0.0473 [0.0446]	-0.197*** [0.0451]	-0.170*** [0.0436]	-0.105** [0.0445]	-0.192*** [0.0450]
SSIS	-0.331*** [0.0686]	0.437*** [0.0897]	0.156 [0.0973]	0.237** [0.0954]	0.271*** [0.0902]	-0.101 [0.104]	0.500*** [0.122]	0.181 [0.124]	0.0522 [0.121]	-0.0864 [0.124]	-0.0673 [0.124]
Sesso del docente: Donna	-0.0227 [0.0182]	0.0232 [0.0238]	-0.0350 [0.0258]	-0.0250 [0.0280]	-0.0101 [0.0241]	0.00939 [0.0275]	-0.131*** [0.0314]	-0.0441 [0.0317]	-0.0399 [0.0307]	0.00475 [0.0313]	-0.0465 [0.0318]
Anno di nascita del docente	0.0114*** [0.00214]	-0.0123*** [0.00281]	-0.0116*** [0.00304]	-0.0124*** [0.00305]	-0.0142*** [0.00283]	-0.0115*** [0.00326]	-0.00683* [0.00375]	-0.0131*** [0.00379]	-0.00953** [0.00371]	-0.00366 [0.00377]	-0.0118*** [0.00380]
Conosce bene l'inglese	0.0871*** [0.0164]	0.0758*** [0.0215]	0.0301 [0.0232]	0.0612** [0.0254]	0.0413* [0.0218]	0.0217 [0.0248]	0.0723*** [0.0274]	0.0940*** [0.0276]	0.0147 [0.0268]	-0.0360 [0.0273]	-0.0182 [0.0277]
Conosce bene il francese e/o il tedesco e/o lo spagnolo	0.0977*** [0.0176]	0.0704*** [0.0230]	0.00953 [0.0250]	0.0255 [0.0271]	0.0576** [0.0233]	0.0329 [0.0266]	0.0807*** [0.0297]	0.0793*** [0.0300]	0.0711** [0.0291]	-0.0246 [0.0296]	0.0334 [0.0299]
Usa abitualmente applicativi tipo Office	0.0656*** [0.0155]	0.0534*** [0.0203]	0.0696*** [0.0220]	0.0149 [0.0239]	0.0793*** [0.0206]	0.0858*** [0.0235]	0.428*** [0.0259]	0.140*** [0.0262]	0.135*** [0.0254]	0.260*** [0.0259]	0.196*** [0.0262]
Usa abitualmente internet e l'email	0.0304 [0.0285]	0.00261 [0.0375]	-0.0643 [0.0406]	-0.0574 [0.0429]	-0.0679* [0.0379]	-0.0195 [0.0434]	0.224*** [0.0463]	-0.0532 [0.0468]	-0.0155 [0.0454]	0.0770* [0.0463]	0.0148 [0.0469]
Perché insegnante? (rif. <i>Passione</i>)											
<i>Compatibile con vita familiare</i>	-0.152*** [0.0309]	-0.239*** [0.0404]	-0.373*** [0.0437]	-0.265*** [0.0473]	-0.303*** [0.0409]	-0.324*** [0.0467]	-0.0685 [0.0507]	-0.285*** [0.0511]	-0.253*** [0.0498]	-0.157*** [0.0506]	-0.255*** [0.0512]
<i>Migliore opportunità avuta</i>	-0.152*** [0.0307]	-0.249*** [0.0402]	-0.329*** [0.0436]	-0.345*** [0.0479]	-0.265*** [0.0408]	-0.296*** [0.0465]	-0.0844* [0.0511]	-0.287*** [0.0515]	-0.381*** [0.0500]	-0.204*** [0.0509]	-0.287*** [0.0516]

(Tabella 9 - continua)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Variabile dipendente	Competenze disciplinari	Capacità di pianificazione	Capacità di gestire la classe	Competenze relazionali con gli alunni	Capacità di valutare	Competenze relazionali con le famiglie	Competenze informatiche	Capacità di gestire l'eterogeneità	Capacità di motivare gli studenti	Capacità di lavorare in team	Capacità di condividere le responsabilità
<i>Riconversione professionale</i>	-0.177*** [0.0260]	-0.310*** [0.0340]	-0.381*** [0.0368]	-0.401*** [0.0403]	-0.321*** [0.0345]	-0.314*** [0.0395]	0.0470 [0.0425]	-0.275*** [0.0429]	-0.319*** [0.0416]	-0.106** [0.0423]	-0.260*** [0.0429]
<i>Poche alternative col mio titolo</i>	-0.174*** [0.0404]	-0.223*** [0.0528]	-0.333*** [0.0574]	-0.337*** [0.0623]	-0.238*** [0.0536]	-0.255*** [0.0611]	-0.236*** [0.0719]	-0.292*** [0.0726]	-0.332*** [0.0705]	-0.254*** [0.0717]	-0.197*** [0.0728]
Residente in altra regione	-0.0262 [0.0328]	-0.0109 [0.0428]	0.0205 [0.0463]	0.0268 [0.0511]	0.0177 [0.0435]	-0.00714 [0.0498]	0.144** [0.0647]	-0.00126 [0.0658]	0.00314 [0.0644]	-0.0601 [0.0659]	-0.0255 [0.0659]
Dummies Macro-Area	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Effetti specifici regione-anno	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Rilevazioni utilizzate	2008 2009	2008 2009	2008 2009	2008 2009	2008 2009	2008 2009	2009	2009	2009	2009	2009
Observations	7,228	7,183	7,185	6,129	7,161	7,128	4,921	4,932	4,906	4,923	4,913
Identification Diagnostics:											
<i>Shea's partial R-sq</i>	0.0619	0.0621	0.0619	0.0749	0.063	0.0612	0.0535	0.0528	0.0521	0.0522	0.0529
<i>Prob > F</i>	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Overidentifying Restr.											
<i>Sargan (score) chi2</i>	16.789	135.572	120.968	122.477	87.871	70.773	145.137	117.530	92.822	110.534	48.528
<i>Prob > F</i>	0.0101	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
<i>Basmann chi2</i>	16.726	137.334	122.286	124.322	88.416	71.042	148.302	119.399	93.822	112.132	48.604
<i>Prob > F</i>	0.0103	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Robust standard errors in brackets. Constant and time-region dummies included and not reported. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabella 10: Determinanti del giudizio di adeguatezza della formazione iniziale - **Scuola secondaria di II grado** - Second Stage IV regression

Variabile dipendente	(1) Competenze disciplinari	(2) Capacità di pianificazione	(3) Capacità di gestire la classe	(4) Competenze relazionali con gli alunni	(5) Capacità di valutare	(6) Competenze relazionali con le famiglie	(7) Competenze informatiche	(8) Capacità di gestire l'eterogeneità	(9) Capacità di motivare gli studenti	(10) Capacità di lavorare in team	(11) Capacità di condividere le responsabilità
Laurea	0.0810*** [0.0267]	-0.176*** [0.0369]	-0.335*** [0.0392]	-0.318*** [0.0423]	-0.224*** [0.0373]	-0.335*** [0.0409]	-0.258*** [0.0561]	-0.412*** [0.0579]	-0.401*** [0.0572]	-0.328*** [0.0570]	-0.466*** [0.0578]
SSIS	-0.129* [0.0667]	0.472*** [0.0915]	0.551*** [0.0977]	0.656*** [0.0973]	0.519*** [0.0932]	0.326*** [0.101]	0.502*** [0.131]	0.407*** [0.135]	0.527*** [0.134]	0.178 [0.131]	0.418*** [0.133]
Sesso del docente: Donna	-0.0136 [0.0173]	0.0519** [0.0239]	0.0314 [0.0253]	0.0373 [0.0273]	0.00241 [0.0242]	0.00357 [0.0265]	-0.0848** [0.0339]	0.0144 [0.0351]	0.0761** [0.0348]	0.0442 [0.0345]	0.0593* [0.0350]
Anno di nascita del docente	0.00479** [0.00221]	-0.0131*** [0.00304]	-0.0234*** [0.00324]	-0.0247*** [0.00340]	-0.0199*** [0.00309]	-0.0217*** [0.00337]	-0.00359 [0.00422]	-0.0191*** [0.00435]	-0.0197*** [0.00431]	-0.00535 [0.00425]	-0.0221*** [0.00435]
Conosce bene l'inglese	0.103*** [0.0175]	0.0358 [0.0242]	0.0165 [0.0257]	-0.0108 [0.0286]	0.0206 [0.0245]	-0.0305 [0.0268]	0.0354 [0.0305]	0.0264 [0.0317]	0.0270 [0.0313]	-0.00158 [0.0312]	-0.0318 [0.0315]
Conosce bene il francese e/o il tedesco e/o lo spagnolo	0.0882*** [0.0192]	0.0922*** [0.0265]	0.0984*** [0.0282]	0.162*** [0.0314]	0.110*** [0.0268]	0.107*** [0.0293]	0.00671 [0.0338]	0.133*** [0.0350]	0.162*** [0.0347]	0.0885** [0.0345]	0.123*** [0.0349]
Usa abitualmente applicativi tipo Office	0.0748*** [0.0166]	0.0400* [0.0229]	-0.0327 [0.0244]	-0.0751*** [0.0271]	0.0203 [0.0232]	-0.0191 [0.0254]	0.471*** [0.0289]	0.0675** [0.0300]	0.0312 [0.0297]	0.207*** [0.0296]	0.131*** [0.0299]
Usa abitualmente internet e l'email	0.0552* [0.0331]	-0.0308 [0.0458]	-0.00781 [0.0486]	0.0180 [0.0526]	-0.0218 [0.0463]	0.0127 [0.0508]	0.212*** [0.0553]	0.0302 [0.0575]	0.0302 [0.0568]	0.0879 [0.0567]	0.0938 [0.0574]
Perché insegnante? <i>(rif. Passione)</i>											
<i>Compatibile con vita familiare</i>	-0.127*** [0.0298]	-0.245*** [0.0411]	-0.269*** [0.0436]	-0.298*** [0.0489]	-0.196*** [0.0416]	-0.244*** [0.0457]	-0.0621 [0.0515]	-0.288*** [0.0534]	-0.344*** [0.0528]	-0.149*** [0.0526]	-0.272*** [0.0532]
<i>Migliore opportunità avuta</i>	-0.127*** [0.0320]	-0.200*** [0.0442]	-0.291*** [0.0469]	-0.315*** [0.0513]	-0.279*** [0.0447]	-0.224*** [0.0490]	-0.171*** [0.0587]	-0.209*** [0.0608]	-0.282*** [0.0602]	-0.195*** [0.0596]	-0.184*** [0.0605]

(Tabella 10 - continua)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Variabile dipendente	Competenze disciplinari	Capacità di pianificazione	Capacità di gestire la classe	Competenze relazionali con gli alunni	Capacità di valutare	Competenze relazionali con le famiglie	Competenze informatiche	Capacità di gestire l'eterogeneità	Capacità di motivare gli studenti	Capacità di lavorare in team	Capacità di condividere le responsabilità
<i>Riconversione professionale</i>	-0.0587** [0.0275]	-0.287*** [0.0379]	-0.375*** [0.0402]	-0.389*** [0.0450]	-0.352*** [0.0384]	-0.321*** [0.0421]	-0.0271 [0.0454]	-0.307*** [0.0472]	-0.285*** [0.0465]	-0.146*** [0.0466]	-0.273*** [0.0470]
<i>Poche alternative col mio titolo</i>	-0.143*** [0.0487]	-0.275*** [0.0673]	-0.387*** [0.0713]	-0.411*** [0.0774]	-0.326*** [0.0683]	-0.352*** [0.0750]	-0.319*** [0.0935]	-0.240** [0.0975]	-0.386*** [0.0961]	-0.318*** [0.0947]	-0.280*** [0.0964]
Residente in altra regione	0.0218 [0.0311]	0.0489 [0.0429]	0.0732 [0.0457]	0.0657 [0.0513]	0.106** [0.0436]	0.0875* [0.0479]	0.133** [0.0641]	0.0521 [0.0663]	0.114* [0.0654]	0.0831 [0.0654]	0.0389 [0.0663]
Dummies Macro-Area	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Effetti specifici regione-anno	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Rilevazioni utilizzate	2008 2009	2008 2009	2008 2009	2008 2009	2008 2009	2008 2009	2008 2009	2008 2009	2008 2009	2008 2009	2008 2009
Observations	6,141	6,107	6,105	5,126	6,086	6,051	3,861	3,861	3,834	3,848	3,842
Identification Diagnostics:											
<i>Shea's partial R-sq</i>	0.082	0.0831	0.082	0.1032	0.0819	0.083	0.0632	0.0642	0.0635	0.0649	0.0648
<i>Prob > F</i>	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Overidentifying Restr.											
<i>Sargan (score) chi2</i>	56.303	57.475	72.455	123.729	38.351	56.941	105.108	62.515	45.694	44.300	19.236
<i>Prob > F</i>	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.002
<i>Basman chi2</i>	56.417	57.603	72.797	125.998	38.315	57.064	106.902	62.869	45.751	44.338	19.126
<i>Prob > F</i>	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.002

Robust standard errors in brackets. Constant and time-region dummies included and not reported. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

4.3.3. Formazione iniziale e formazione *in itinere*?

Come si è visto, le SSIS non hanno attratto soltanto neolaureati che desideravano insegnare nella scuola secondaria: per un numero consistente di docenti già abilitati e con esperienza di insegnamento le SSIS hanno rappresentato una nuova opportunità formativa, con ricadute sul prosieguo di carriera. In questi casi, più che di formazione iniziale in senso stretto sarebbe corretto parlare di formazione *in itinere*, con la concreta possibilità di integrare l'approccio teorico dei corsi con l'esperienza maturata sul campo.

Per esplorare questa ipotesi abbiamo ripetuto le stime del modello con variabili strumentali (equazioni 2 e 3) suddividendo, come in Tabella 5, il campione di docenti di scuola secondaria tra insegnanti *junior* - per i quali la SSIS ha rappresentato un percorso di formazione iniziale - e un gruppo di insegnanti *senior*, per i quali la SSIS è stata piuttosto un'occasione di formazione *in itinere*¹. Abbiamo trascurato le competenze disciplinari, data l'evidenza dei risultati circa la scarsa utilità riconosciuta alla SSIS in questo ambito. Nella Tabella 11 riportiamo l'impatto della SSIS sulle opinioni dei laureati dei due campioni ricavato come la somma dei coefficienti delle variabili 'Laurea' e 'SSIS'.

Gli insegnanti *senior* che hanno frequentato la SSIS esprimono una maggiore soddisfazione rispetto ai colleghi *junior* per quanto hanno appreso sul modo di relazionarsi con gli studenti, su come valutarli e motivarli. Ritengono anche che la loro formazione sia stata relativamente più utile per acquisire le necessarie competenze informatiche, una buona capacità di lavorare in team e di condividere le responsabilità della scuola autonoma. I docenti *junior* invece sembrano essere più soddisfatti di come la SSIS li ha preparati a organizzare e pianificare l'attività didattica. Per il resto non emergono differenze significative tra i due gruppi.

L'impressione che complessivamente si ricava è che, sebbene in molti casi sia stata scelta per ragioni strategiche e di opportunismo, la SSIS abbia offerto un'importante ed efficace occasione di formazione *in itinere* per i docenti già in possesso di una discreta esperienza di insegnamento.

Tabella 11: Impatto della formazione via SSIS sulla soddisfazione dei docenti laureati giovani e anziani - Secondaria di II grado - IV regression

Tipo di competenza	Laurea + SSIS	
	Senior	Junior
Capacità di pianificazione	0.52	0.71
Capacità di gestire la classe	0.56	0.56
Competenze relazionali con gli alunni	0.63	0.42
Capacità di valutare	0.68	0.45
Competenze relazionali con le famiglie	0.30	0.28
Competenze informatiche	0.49	0.21
Capacità di gestire l'eterogeneità	0.61	0.65
Capacità di motivare gli studenti	0.71	0.51
Capacità di lavorare in team	0.58	
Capacità di condividere le responsabilità	0.39	0.04

Nota: Elaborazione su dati Indagine Neoassunti FGA (2008, 2009, 2010).

¹ L'anno di nascita medio nel gruppo *junior* è 1974, per quello *senior* è 1963.

5. Conclusioni e implicazioni di policy

Nel momento forse più importante della loro carriera – l’assunzione a tempo indeterminato – oltre 30.000 insegnanti sono stati chiamati a giudicare gli strumenti che compongono la loro cassetta degli attrezzi professionali. Cosa emerge da questi giudizi?

La preparazione ricevuta dalle maestre diplomate presso gli Istituti magistrali e, più recentemente, presso i Licei socio-psico-pedagogici, pur essendo in chiaro contrasto con la tendenza internazionale all’allungamento del periodo di formazione iniziale, riceve valutazioni più che dignitose. Il modello parallelo o simultaneo, almeno per quanto concerne la formazione in ambito scolastico e per i gradi di scuola inferiori, segna senz’altro un punto a suo favore. Lo stesso non può dirsi per la formazione parallela erogata dall’Università. Infatti, non altrettanto positivi sono i giudizi espressi dalle maestre che hanno conseguito la laurea in Scienza della Formazione Primaria. Le comprensibili maggiori insicurezze sui terreni disciplinari che emergono al confronto con chi ha seguito altri corsi di laurea, non vengono compensate da una maggiore sicurezza nella gestione della classe, nella migliore capacità di instaurare relazioni positive con alunni, genitori e colleghi, o ancora nell’uso mirato delle tecnologie per la didattica. A ben vedere, tutto il valore aggiunto della laurea in SFP sembrerebbe ridursi a una migliore capacità di valutare e di motivare gli studenti: un bilancio alquanto deludente per un percorso di studi tagliato su misura per i futuri docenti.

Per quanto riguarda le SSIS, primo vero tentativo di introdurre in Italia il modello consecutivo o sequenziale, la valutazione è più complessa. Senz’altro, l’aver frequentato una SSIS produce un tangibile arricchimento professionale per il laureato, perché ne rafforza il “fianco scoperto” delle competenze non disciplinari – dunque a forte matrice pedagogica, ma non solo – che costituisce l’inevitabile punto debole di una formazione non professionalizzante. Le differenze riscontrate nei giudizi dei docenti del I e del II grado inducono tuttavia a una certa prudenza: mentre per i professori delle superiori si registra un livello molto elevato di soddisfazione per la formazione ricevuta dalle SSIS, i professori delle scuole medie sono molto più critici, soprattutto per quanto concerne alcune competenze fondamentali quali quelle necessarie per gestire le classi, in particolare quelle più eterogenee, per motivare gli studenti e per relazionarsi con le famiglie. Il fatto che il giudizio meno positivo provenga proprio dal mondo delle scuole medie, dove le competenze di natura pedagogica e psicologica sono irrinunciabili (se non altro per l’età dei ragazzi), fa nascere qualche ragionevole dubbio sulle reali capacità delle SSIS di completare in quel senso il profilo professionale dei docenti.

La valutazione delle SSIS deve infine tener conto dei diversi ruoli da esse effettivamente svolti. Abbiamo appurato che le SSIS sono state frequentate non solo da neolaureati (come era lecito attendersi), ma anche – e con grande soddisfazione – da numerosi docenti con alle spalle una discreta esperienza di insegnamento. Pensate come luogo di erogazione della formazione iniziale si sono rivelate ottime sedi per la formazione *in itinere*.

A quasi quattro anni dalla decisione di sopprimere le SSIS, inizia a prendere forma un nuovo sistema di preparazione dei docenti italiani, delineato dal “Regolamento sulla formazione iniziale degli insegnanti” (DM 10 settembre 2010 n. 249). I suoi tempi di attuazione non sono brevi, anche perché alla lunga fase di gestazione ministeriale che ha preceduto la nascita dei nuovi percorsi (quale sarà il fabbisogno effettivo di insegnanti per i prossimi anni? Con quali criteri distribuire sul territorio e tra gli atenei i conseguenti posti - lauree magistrali e tirocini formativi attivi - da mettere a bando? Quali caratteristiche devono avere i docenti con compiti tutoriali?) sta facendo seguito una delicata fase di costruzione degli stessi a cura delle Università. In presenza di questo grande cantiere aperto, i risultati del lavoro qui presentato offrono qualche spunto di riflessione. Segnalano che la grande enfasi posta per un “ritorno al disciplinare” non trova riscontro nei giudizi dei docenti,

i quali al contrario dichiarano di sentirsi sufficientemente attrezzati e sicuri proprio sul terreno della disciplina da insegnare. Ci dicono che il sistema inaugurato verso la fine degli anni Novanta con l'avvio delle lauree in Scienze della Formazione e il varo delle SSIS si presta a un giudizio articolato, che tuttavia non risulta del tutto coerente con le decisioni prese di mantenere in vita le prime e di abolire le seconde. Infine, ci ricordano l'importanza, in sede di progettazione dell'offerta formativa, di un adeguato raccordo tra i percorsi di formazione iniziale e le attività di formazione in itinere e di aggiornamento da mettere a disposizione dei docenti in attività.

Bibliografia

- Alspaugh, J., 1998. Achievement Loss Associated with the Transition to Middle School and High School, *The Journal of Educational Research*, 92 (1), pp. 20-25.
- Angrist, J.D. and V. Lavy, 2001. Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools, *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.
- Argentin, G., 2010. «Scegliere» di insegnare: vocazione, vantaggi e caso, in A. Cavalli e G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola (Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana)*, Il Mulino, Bologna.
- Boyd, D.J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S. and J. Wyckoff, 2009. Teacher Preparation and Student Achievement, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, pp. 416-440.
- Barbieri, G. e F. Farinelli, 2010. La soddisfazione per il lavoro di insegnante. In A. Cavalli e G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola (Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana)*, Il Mulino, Bologna.
- Barbieri, G., Cipollone, P. and P. Sestito, 2007. Labour Market for Teachers: Demographic Characteristics and Allocative Mechanisms, *Giornale degli Economisti e Annali di Economia*, vol. 66(3), pp. 335-373.
- Barbieri, G., Rossetti, C. and P. Sestito, 2010. *The determinants of teacher mobility. Evidence from a panel of Italian teachers*, Temi di discussione (Economic working papers) 761, Banca d'Italia.
- Bressoux, P., Kramarz, F. and C. Prost, 2009. Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes, *The Economic Journal*, 119(536), pp. 540-561.
- Bripi, F., Carmignani, A., and R. Giordano, 2011. *The quality of public services in Italy*, Questioni di Economia e Finanza (Occasional Papers) 84, Banca d'Italia.
- Brücker, H., and C. Defoort, 2009. Inequality and the self-selection of international migrants: theory and new evidence, *International Journal of Manpower*, 30(7), pp. 742-764.
- Cavalli, A. (a cura di) 1992. *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Crockett, L., Petersen A. C., Graber, J. A., Schulenberg, J. E., and A. Ebata, 1989. School Transitions and Adjustment during Early Adolescence, *Journal of Early Adolescence*, 9 (3), pp. 181-210.
- Crosier, K. and B. Z. Erdogan, 2001. Advertising complainants: who and where are they?, *Journal of Marketing Communications*, 7 (2), 109-20.
- Durbin, J., 1954. Errors in variables, *Review of the International Statistical Institute*, 22, pp. 23-32.
- Kolodinsky, J., 1995. Usefulness of Economics and Explaining Consumer Complaints, *Journal of Consumer Affairs*, 29 (1), 29-54.

- Eccles, J., and C. Midgley, 1991. What Are We Doing to Early Adolescents? The Impact of Educational Contexts on Early Adolescents, *American Journal of Education*, 99 (4), pp. 521-42.
- Eurydice, 2009. *Key Data on Education in Europe*.
- Fondazione Giovanni Agnelli, 2009. *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Bari.
- Gianferrari, L., 2009. *Profilo professionale e competenze dei docenti neoassunti. Esiti di una ricerca interregionale (Emilia-Romagna, Piemonte, Puglia) - a.s. 2007/08*, Fondazione Giovanni Agnelli Working Paper 10, Torino.
- Gianferrari, L., 2010. *I docenti neoassunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali. Esiti di una ricerca interregionale sul profilo professionale e le competenze dei docenti neoassunti nell'a.s. 2008/09*, Fondazione Giovanni Agnelli Working Paper 23, Torino.
- Gianferrari, L., 2011. *La professione insegnante oggi: atteggiamenti, vissuti, opinioni*, forthcoming, Fondazione Giovanni Agnelli Working Paper, Torino.
- Giordano, R., and P. Tommasino, 2011. *Public sector efficiency and political culture*, Temi di discussione (Economic working papers) 786, Banca d'Italia.
- Harris, D. N. and T. R. Sass, 2011. Teacher training, teacher quality and student achievement, *Journal of Public Economics*, 95 (7-8), pp. 798-812.
- Hausman, J. A., 1978. Specification tests in econometrics, *Econometrica*, 46, pp. 1251-1271.
- Bressoux, P., Kramarz, F. and C. Prost, 2009. Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes, *The Economic Journal*, 119(536), pp. 540-561.
- Musset, P. (2010), Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects", OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing.
- Moscato, R., 2010. La formazione degli insegnanti. In A. Cavalli e G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola (Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana)*, Il Mulino, Bologna.
- Nifo, A., Pagnotta, S., and D. Scalera, 2011. *The best and brightest. Positive selection and brain drain in Italian internal migrations*, MPRA Paper 34506, University Library of Munich, Germany.
- Schizzerotto, A. e C. Barone, 2006. *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna.
- Wu, D.M., 1974. Alternative tests of independence between stochastic regressors and disturbances: Finite sample results, *Econometrica*, 42, pp. 529-546.
- Zellner, Arnold (1962). "An efficient method of estimating seemingly unrelated regression equations and tests for aggregation bias". *Journal of the American Statistical Association* 57: 348-368.

APPENDICE

Tabella A1: Statistiche descrittive

Variabile	Obs.	Media	Dev.Std.	Min	Max
Donna	31773	0.67	0.47	0	1
Anno di nascita	31773	1968	6.91	1940	1986
Grado di scuola	31773				
<i>Infanzia</i>	6043	19.0%		0	1
<i>Primaria</i>	10468	32.9%		0	1
<i>Secondaria di I grado</i>	8312	26.2%		0	1
<i>Secondaria di II grado</i>	6950	21.9%		0	1
Tipo di posto	31773				
<i>Normale</i>	22674	71.4%		0	1
<i>Sostegno</i>	8415	26.5%		0	1
<i>Religione</i>	684	2.2%		0	1
Area Disciplinare (Sc. Secondaria)	13458				
<i>Area letteraria-linguistica</i>	4228	31.4%		0	1
<i>Area matematica-scientifica</i>	2435	18.1%		0	1
<i>Area tecnico-applicativa</i>	1398	10.4%		0	1
<i>Area artistico-musicale</i>	880	6.5%		0	1
<i>Religione</i>	314	2.3%		0	1
<i>Sostegno</i>	4203	31.2%		0	1
Perché insegnante?	31773				
<i>Passione</i>	25062	78.9%		0	1
<i>Compatibile con vita familiare</i>	1633	5.1%		0	1
<i>Migliore opportunità avuta</i>	1882	5.9%		0	1
<i>Riconversione professionale</i>	2376	7.5%		0	1
<i>Poche alternative col mio titolo</i>	820	2.6%		0	1
Anzietà di servizio	31265	9.63	6.54	0	49
Laureato/a	31773	0.60	0.49	0	1
Residente in altra regione	31773	0.17	0.38	0	1
Conosce bene l'inglese	31773	0.30	0.46	0	1
Conosce bene francese e/o tedesco e/o spagnolo	31773	0.21	0.41	0	1
Usa abitualmente applicativi tipo Office	31773	0.41	0.49	0	1
Usa abitualmente internet e l'email	31773	0.89	0.31	0	1
Formazione specifica (Sc. Infanzia/Primaria)	16511				
<i>Diploma</i>	11124	67.4%		0	1
<i>Laurea in Sc. Form. Primaria</i>	1622	9.8%		0	1
<i>Altra laurea</i>	3765	22.8%		0	1
Soggetto a obbligo formale di abilitazione via SFP	16511	0.09	0.28	0	1
Vantaggio anzianità individuale per laurea in SFP	16511	0.29	0.24	0	1
Abilitazione via SSIS	15262	0.37	0.48	0	1
Soggetto a obbligo formale di abilitazione via SSIS	15262	0.32	0.47	0	1
Vantaggio anzianità individuale per abilit. via SSIS	15262	0.32	0.24	0	1

Competenze disciplinari	31675	3.30	0.67	1	4
Capacità di pianificazione	31499	2.91	0.82	1	4
Capacità di gestire la classe	31497	2.82	0.88	1	4
Competenze relazionali con gli alunni	23799	2.90	0.87	1	4
Capacità di valutare	31415	2.84	0.83	1	4
Competenze relazionali con le famiglie	31271	2.67	0.95	1	4
Competenze informatiche	22624	2.52	0.88	1	4
Capacità di gestire l'eterogeneità	22620	2.57	0.90	1	4
Capacità di motivare gli studenti	22526	2.98	0.83	1	4
Capacità di lavorare in team	22603	2.82	0.87	1	4
Capacità di condividere le responsabilità	22523	2.74	0.89	1	4