

# Neoassunti nelle piccole scuole. Sviluppo di competenza e professionalità didattica

## New qualified teachers in small schools. Development of competences and educational professionalism

Giuseppina Rita Mangione

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa – INDIRE

g.mangione@indire.it

Maeca Garzia

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa – INDIRE

m.garzia@indire.it

Maria Chiara Pettenati

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa – INDIRE

mc.pettenati@indire.it

### ABSTRACT

The research related to the subject of teaching and learning in rural schools converges on the idea that the issues of professional development in response to the skills required by teachers are the basis of a change that brings small schools to be good schools, too. The need to gain greater awareness about the educational environment of rural schools and to be accompanied to the understanding of the skills mentioned by rural teaching appointments finds in the New Qualified Teacher path (Neoassunti) an action functional to the self-assessment of personal skills and to their better representation. The Induction path is characterized by a model that is deeply rooted in the national and international literature. Reflection, as a view on action and a constituent part of teacher competence, allows one to become aware of his/her professional identity and to self-direct the personal evolution and transformative trajectory. Based on retrieved data, this article presents a case study on a random set of teachers who face the test year in small schools of the Amalfi Coast. It makes an early qualitative representation of time emerge, where teacher's profile is built with respect to specific areas and expertise descriptors typical of a professional in action in rural settings, as well as to a future education perspective also in the light of the recent National Plan for Teachers Training.

La ricerca connessa al tema dell'insegnamento nelle piccole scuole (small schools) spesso situate in contesti rurali (rural schools) converge sull'idea che problematiche di sviluppo professionale in risposta alle competenze richieste dai docenti sono alla base di un cambiamento che porti le small schools a essere anche delle good schools. La necessità di acquisire una maggiore consapevolezza rispetto al contesto educativo della scuola rurale, e di essere accompagnati alla comprensione di quelle competenze richiamate dai rural teaching appointments, trova nel percorso Neoassunti un'azione funzionale all'autovalutazione delle proprie competenze e a una loro migliore rappresentazione. Il percorso Induction è caratterizzato da un modello fortemente radicato nella letteratura nazionale e internazionale. La riflessione, in quanto sguardo sull'azione e costituente della competenza docente, permette di acquisire coscienza della propria identità professionale e di auto-indirizzare la propria traiettoria evolutiva e trasformativa. Sulla base dei dati rilevati il lavoro presenta un caso di studio su un campione casuale di docenti che affrontano l'anno di prova nelle piccole scuole della Costiera Amalfitana. Emerge una prima rappresentazione di tipo qualitativo volta a costruire il profilo del docente rispetto a specifici ambiti e descrittori di competenza di un professionista in azione in contesti rurali, e una prospettiva di formazione futura anche alla luce del recente Piano nazionale di formazione dei docenti.

### KEYWORDS

New Qualified Teacher, Small School, Teacher Identity, Balance Sheet of Skills, educational needs. Neoassunti, Piccole Scuole, Identità Docente, Bilancio di Competenze, Bisogni Formativi.

\* **Giuseppina Rita Mangione** in questo lavoro è autrice dei paragrafi: 1. "Le iniziative di formazione dei docenti nelle piccole scuole"; 2. "Anno di prova e sviluppo di competenza. Un caso di studio" e co-autrice del paragrafo 3. "Analisi dei dati e primi risultati del caso di studio" (con riferimento ai paragrafi 3.1, 3.2 e 3.3). **Maeca Garzia** è autrice del paragrafo "Introduzione" e co-autrice del paragrafo 3. "Analisi dei dati e primi risultati del caso di studio" (con riferimento ai paragrafi 3.1 e 3.3). **Maria Chiara Pettenati**, è autrice del paragrafo 4. "Bilancio futuro. Prospettive di professionalizzazione dei docenti delle piccole scuole alla luce del piano nazionale di formazione".

## Introduzione

Negli ultimi venti anni si sono sviluppati diversi studi e ricerche empiriche sulle qualità e le competenze di un bravo insegnante (Meazzini & Soresi, 2002) che hanno confermato un profilo, di per sé già consolidato dal buon senso, fatto di umanità mista a professionalità. Ma aldilà delle considerazioni morali e psicologiche sulla personalità del docente, se volessimo soffermarci solo sui risultati di apprendimento degli alunni, potremmo affermare che “gli insegnanti efficaci conoscono a fondo la materia che insegnano; connettono le nuove conoscenze proposte dagli alunni alle loro conoscenze precedenti e alla loro esperienza; facilitano agli alunni l’acquisizione di metodi e tecniche personali di studio; rendono gli alunni capaci di autovalutare gli esiti dei loro processi di apprendimento; sanno valutare gli apprendimenti degli alunni in modo valido e affidabile; modificano le attività di insegnamento progettate in funzione dei risultati delle valutazioni; indicano chiaramente alla classe le mete da raggiungere e forniscono periodicamente ad ogni alunno informazioni sul progresso del suo lavoro; creano un clima di collaborazione tra gli alunni e suscitano in loro il senso di appartenenza ad una comunità” (Zanniello, 2014, p. 41).

Per individuare il profilo di competenze di un determinato professionista, bisogna però prima di tutto rispondere alla domanda: *cosa sia una competenza professionale?* (Coggi, 2014). Paquay (1994) la definisce come un saper agire complesso ed efficace che implica la combinazione e mobilitazione di risorse interne (cognitive, affettive e motorie) ed esterne per far fronte a una famiglia di situazioni professionali (realizzazione di compiti complessi, significativi, funzionali, progetti, problem solving autentico). Parlando di professionalità docente bisogna poi decidere a quale modello di insegnante ispirarsi. Studiando l’evoluzione storica dell’identità professionale dei docenti in ambito europeo, Paquay e Wagner (2001) hanno identificato sei modelli ideali di riferimento: il maestro istruito, l’esperto legato alla pratica, la persona in sviluppo, l’attore sociale, il tecnico e l’esperto riflessivo.

Qualunque sia il modello di professionalità docente scelto (Cheng & Tsui, 1998) è indubbio che l’insegnante, a seconda dell’ordine e grado di scuola in cui insegna, debba possedere in maniera equilibrata numerose competenze che si specializzano ulteriormente se egli stesso opera in una scuola di piccole dimensioni, posta in una realtà geograficamente isolata, spesso caratterizzata dalla presenza di pluriclassi. La ricerca connessa al tema dell’insegnamento nelle piccole scuole rurali, sia che vengano ritenute “inferiori” e non in grado di offrire le stesse opportunità agli studenti che vogliono raggiungere elevati livelli di successo educativo (Bouck, 2004), sia che vengano intese come il luogo di innovazione e sperimentazione pedagogica (Kvalsund & Hargreaves, 2009), converge sull’idea che problematiche relative allo sviluppo professionale sono alla base di un cambiamento che porti le *small schools* a essere anche delle *good schools*.

Come sottolinea Collins (1999), in linea con i più recenti approcci legati al *place-based* e alla *place-conscious pedagogy* (Gruenewald, 2003), entrare di ruolo nelle scuole piccole e rurali non deve essere inteso come penalizzante, ma richiede ai docenti di acquisire una maggiore consapevolezza rispetto al contesto educativo in cui si trovano ad operare e di essere accompagnati alla comprensione di quelle dimensioni che ruotano intorno al concetto di *rural teaching appointments* (Lyons et al., 2009).

I recenti orientamenti della formazione docente, che promuovono uno sviluppo professionale basato sull’alternanza tra pratica e riflessione, dovrebbero accompagnare anche la preparazione degli insegnanti delle piccole scuole con una maggiore attenzione al *luogo* e alla *situazione* quale chiave significativa per espandere la consapevolezza dei docenti, guidandoli a una corretta attribuzione

di significato del loro essere docenti in questi contesti. In primo piano si trovano i concetti di “locale” e “globale” che permettono ai docenti di strutturare opportunità di apprendimento significative, rilevanti per gli studenti (Comber, Reid & Nixon, 2007), che richiedono una maggiore incorporazione dell’innovazione che il contesto offre dal punto di vista educativo e una migliore capacità di gestire non solo l’integrazione del territorio nel curriculum, ma anche le particolarità delle pluriclassi (*multi-grade*), oltre che di comprendere come rendere funzionali le nuove tecnologie per l’arricchimento, l’apertura e l’estensione dell’aula (Page, 2006). I docenti devono essere formati per comprendere la diversità delle scuole, caratterizzate prevalentemente dalla loro locazione geografica e territoriale, per poi modificare il proprio agire didattico. La formazione di un docente che sia *consapevole del luogo e della situazione* è alla base di una definizione e realizzazione di esperienze di apprendimento che potenzino il contesto della pedagogia rurale.

In particolare questo lavoro si concentra sulle dimensioni della formazione per neoimmessi in ruolo, relativa all’anno di prova in una piccola scuola, e a come questo percorso sia stato funzionale per accompagnare il docente lungo la consapevolezza delle proprie competenze e a una sua migliore rappresentazione. Sulla base dei dati rilevati, il lavoro presenta: un caso di studio su un campione costituito da 13 docenti neoassunti nelle piccole scuole della Costiera Amalfitana; una prima rappresentazione di tipo qualitativo volta a costruire il profilo del docente; i risultati di un focus group sul bilancio delle competenze e un’analisi dei testi dei bilanci volta a comprendere l’autovalutazione rispetto alle competenze necessarie da parte di un professionista in azione in contesti rurali, anche alla luce del recente Piano Nazionale di Formazione.

## 1. Le iniziative di formazione dei docenti nelle piccole scuole

Una delle dimensioni su cui gli studiosi della *rural education* focalizzano maggiormente l’attenzione è quella dello sviluppo professionale del docente attraverso azioni di formazione *pre-service* e *in-service* (Yarrow et al., 1999).

Lo sviluppo professionale degli insegnanti nelle aree rurali e remote richiede particolare attenzione anche perché, come sottolineano Alston e Kent (2006), è proprio in questi contesti che “ci sono pochi docenti esperti capaci di guidare i neo laureati e i docenti novizi” (p. 192).

Il corpus di ricerca, che mette in luce le preoccupazioni legate al come preparare al meglio i docenti per mettere in atto un processo di insegnamento di qualità nelle comunità rurali e remote, richiama l’attenzione sulla necessità di “incorporation of rural and remote placements in pre-service e in service teacher education programs” (Dorman et al., 2015, p. 17). L’area specifica della formazione iniziale e di accompagnamento alla messa in ruolo dei docenti nelle piccole scuole suggerisce la necessità di un approccio unificato, con programmi che riescano a indirizzare il contesto e le specificità delle scuole rurali al fine di attrarre i nuovi docenti e indurli a rimanere, garantendo loro uno sviluppo professionale continuo (Jenkins & Cornish, 2015). Clarke, Imrich, e Wells (2003) hanno confermato le critiche ai programmi di preparazione dei docenti all’insegnamento in contesti rurali e pluriclasse, sostenendo che “la mancanza di formazione e di sostegno (in termini di tempo e di risorse) sta influenzando in modo significativo la qualità dell’insegnamento e della preparazione degli studenti in questi contesti” (p. 3). Si prende dunque atto della necessità di formazioni specialistiche e, in accordo con Gibson (1994), si sottolinea come “nonostante i risultati della ricerca che identificano il bisogno di preparazione *pre-service* di tipo specializzato, che dia spazio agli aspetti sociali e professionali nei contesti di in-

segnamento rurali, l'implementazione di questo tipo di programmi è stata discontinua, confusa e, in molti casi, inesistente" (p. 76). Già dai primi studi condotti sul tema della preparazione professionale del docente nei contesti rurali e isolati (Yarrow et al., 1999) si riconosceva la necessità di un percorso iniziale e di *Induction* per docenti novizi, arricchito per preparare i docenti alle loro prime possibili situazioni di insegnamento" (p. 5), con particolare attenzione a tematiche quali la pedagogia delle pluriclassi, la gestione efficace del tempo e dello spazio, la pianificazione del curriculum, le tecnologie e l'accesso appropriato alle risorse, le reti di interazione e supporto per la formazione e aggiornamento continuo (Cornish, 2006).

Nonostante comincino a emergere quindi pratiche e modelli volti a sostenere l'insegnamento nelle piccole scuole, ad oggi gli insegnanti che prestano ivi servizio sono stati solo marginalmente preparati (Hryy-Beihammer & Hascher, 2015) a guardare con occhio critico le competenze necessarie per mettere in atto nuove pratiche didattiche e partecipative rispetto all'organizzazione scolastica (Mulryan-Kyne, 2007).

Il percorso Neoassunti nel contesto italiano si avvale di un modello fortemente radicato nella letteratura nazionale ed internazionale (Mangione, Pettenati & Rosa, 2016) dove la riflessione, in quanto *sguardo sull'azione* e *costituente della competenza* docente (Perrenoud, 2001), conduce a una consapevolezza relativa alla propria identità professionale e spinge a auto-indirizzare la propria traiettoria evolutiva e trasformativa (Nuzzacci, 2014). La ricorsività che caratterizza tale riflessione, restituita nei bilanci di competenze, contribuisce alla costruzione e rivisitazione delle concezioni, degli schemi, delle routine proprie di una pratica professionale, individuando anche miglioramenti nel percorso di accompagnamento all'anno di prova e le competenze su cui investire alla luce di una prospettiva di sviluppo professionale continuo.

## 2. Anno di prova e sviluppo di competenza. Un caso di studio

La necessità di sostenere lo sviluppo della *professionalità* e la "trasformazione delle conoscenze con le quali l'insegnante entra nel sistema organizzativo Scuola e che risultano collegate allo sviluppo complessivo del sistema medesimo" (Perla, 2016, p. 41) assumono nella formazione Neoassunti un ruolo preponderante. La proposta del percorso formativo per i Neoassunti ha, a partire dal 2014 e poi sostenutasi nel 2015, contribuito all'acquisizione di una postura professionale e riflessiva (Altet & Vinatier, 2008) e, successivamente, al miglioramento della stessa (Rossi et al., 2016 *in press*; Mangione et al., 2016; Mangione, Rosa & Pettenati, 2016) attraverso 3 elementi distintivi:

1. Percorsi di alternanza, momenti ricorsivi tra immersione e distanziamento, un continuo rimando tra attività di classe, formazione laboratoriale e spazi di riflessione attraverso l'ambiente e-Portfolio (Perrenoud, 2001; Buysse & Vanhulle, 2010);
2. Strategie e strumenti che permettano all'alternanza di essere generativa favorendo processi di autovalutazione delle competenze (Yarrow, 1999), attraverso l'analisi di pratica diretta o indiretta, tramite video, griglie per la *peer observation*, il bilancio di competenze;
3. Ricerca collaborativa, attraverso un continuo confronto tra ricercatori, docenti esperti, dirigenti e novizi (attraverso incontri periodici, *survey* massive, focus dedicati) che ha permesso di innescare processi riflessivi nel neoassunto in grado di accompagnare la costruzione di un profilo professionale, così come un miglioramento del percorso nel suo insieme (Mangione & Rosa, 2016).

Nella formazione Neoassunti si vanno a integrare pattern fondati sulla *postura di acquisizione* a pattern caratterizzati dalla *postura di consapevolezza e riflessione*, volti a costruire nel docente la consapevolezza di essere “un agente fondamentale del processo di *capacitazione*<sup>1</sup> e un autentico costruttore di vita sociale e benessere personale nell’ottica dello *human flourishing*<sup>2</sup>” (Tempesta, 2016, p. 83), e di investire quindi nella sua crescita e nello sviluppo delle competenze. Attraverso la piattaforma Neoassunti sono stati individuate aree, descrittori e domande stimolo per guidare i docenti nella stesura del Bilancio di Competenze iniziale, finale e futuro.

Il Bilancio di competenze è un percorso utilizzato a livello europeo per supportare il soggetto nell’esplicitazione delle proprie competenze (Magnoler et al., 2016, in press). In particolare, il Bilancio dei Neoassunti prevede che sia il docente ad individuare quali pratiche realizzate possano rendere visibile la sua capacità di mobilitare le risorse personali e di contesto, per affrontare problemi inediti e dare così voce ad ambiti di competenza specifici. Il Bilancio delle Competenze è strutturato in 3 aree (Didattica, Organizzativa e relativa alla Formazione), a loro volta suddivise in ambiti contenenti molteplici descrittori. Ogni descrittore era accompagnato da domande stimolo per guidare la comprensione dell’auto-riflessione relative alla competenza espressa da quello specifico descrittore. Ogni docente poteva selezionare, all’interno della stessa area, più di un descrittore e utilizzare le domande stimolo per innescare una riflessione e una esplicitazione che avrebbero dovuto accompagnare tutto il percorso, orientando l’azione dei tutor e al contempo guidando il neoassunto nella comprensione delle competenze deboli necessarie per migliorare la propria azione. Ai docenti neoassunti era chiesto di compilare un primo bilancio di competenze, Bilancio Iniziale, ad inizio percorso e di ripetere la stessa auto-valutazione attraverso un Bilancio Finale a fine percorso, ovvero a distanza di minimo 3 massimo 5 mesi, identico al primo nella struttura e negli indicatori. Ai docenti veniva infine chiesto di chiudere il percorso con un’espressione di intenzione rispetto alle aree e dimensioni di competenza su cui investire per il futuro, attraverso un bilancio di Sviluppo Futuro contenente le stesse aree, dimensioni ed indicatori degli altri bilanci (Magnoler et al., 2016 in press).

L’obiettivo dal punto di vista della ricerca è quello di comprendere l’intenzionalità personale verso il miglioramento del sé in azione in particolari contesti, come appunto quello delle piccole scuole. Il caso di studio descritto in questo lavoro, che prende in esame i Bilanci delle Competenze relative ai docenti delle piccole scuole della rete della costiera amalfitana, vuole essere un momento di riflessione e di comprensione dell’expertise al fine di comprendere bisogni e desiderata.

### 3. Analisi dei dati e primi risultati dello studio di caso

La metodologia di indagine scelta non intende dimostrare la frequenza di variabili pre-definite, quanto piuttosto “aggiustare la concettualizzazione” (Lumbelli, 1989, p. 100) e mettere appunto procedure di analisi e di intervento *ah hoc* per docenti neoassunti che operano nelle piccole scuole. Per questo si è effettuato uno studio di caso che si caratterizza per la focalizzazione su un gruppo ristretto di soggetti, che presenta caratteristiche emblematiche e funge da caso para-

1 Capacità messa in azione, incontro tra capacità e opportunità.

2 Vita fiorente nella piena realizzazione di sé.

digmatico. Si è trattato di uno studio di caso strumentale e in prospettiva collettivo: “si definisce *strumentale* lo studio di caso in cui il soggetto è preso in considerazione per il fatto che può consentire generalizzazioni ad altri contesti o istituzioni di cui è rappresentativo, in quanto tipico” (Garzia, 2009, p. 52); si definisce *collettivo* lo studio di casi in cui “l’analisi di casi individuali viene replicata su altri soggetti, che possono essere simili o dissimili, perché è importante che ci siano delle costanze e delle differenze” (Coggi, Ricchiardi, 2005, pp. 66-67).

I dati raccolti si riferiscono, quindi, a un campione di docenti neoassunti delle piccole scuole della Costiera Amalfitana, costituito da 5 insegnanti della scuola dell’infanzia (di cui: 1 di sostegno); 5 insegnanti della scuola primaria (di cui: 1 di Italiano, Storia e Geografia e Arte e Immagine; 1 di Matematica, Scienze, Musica, ed. Artistica e ed. Fisica; 1 di Matematica, Scienze e ed. Motoria; 2 sul “potenziamento”), 3 docenti della scuola secondaria di I° grado, (di cui: 1 di Lingua Francese, Musica; Storia e Geografia). La scelta del campione è stata dettata dalla possibilità di far corrispondere a un lavoro sul campo tramite focus group con i docenti neoassunti, un agevole accesso ai dati relativi ai bilanci iniziale e finale, di cui sono state quantificate le frequenze dei descrittori di competenza selezionati dai docenti, rispetto ai quali è stata poi fatta un’analisi testuale al fine di comprendere a fondo il tipo di posizionamento rispetto a specifici ambiti di competenza. L’ utilizzo fatto dei descrittori per rappresentare e riflettere sugli ambiti di competenza del docente, associato a quanto emerso dal focus group, ha permesso di individuare tendenze specifiche che portano all’argomentazione su particolari temi o attività su cui il docente della piccola scuola vuole investire, per migliorare non solo l’attività didattica, ma anche la sua partecipazione alla vita scolastica e la pianificazione del proprio investimento in formazione futura.

Consapevoli del carattere esplorativo della ricerca e della necessità prevista di estendere i focus group, nella loro dimensione collettiva, con gruppi di discussione differenti fino ad ottenere informazioni ridondanti, riconosciamo le sue potenzialità di accoglienza di strumenti quantitativi, al fine di spiegare il perché e il come di specifiche situazioni, rendendo più rigorosamente proiettabili i risultati sull’intera popolazione di riferimento.

### 3.1. Il focus group con i docenti neoassunti delle piccole scuole

Il focus group aveva come obiettivo quello di comprendere l’accoglienza del nuovo modello formativo nel suo complesso, ma soprattutto il valore dei Bilanci di competenza per livelli di scuola, individuandone modalità di utilizzo ed elementi sui cui rivedere la struttura all’interno dell’anno di prova. L’analisi dei dati emersi è stata condotta fondendo l’approccio qualitativo o etnografico<sup>3</sup> (Ricolfi, 1997) con quello sistematico<sup>4</sup> (Amaturo, 1993; Losito 1993; Amaturo, 1998), secondo l’ottica di Guglielmi che ritiene necessaria la contaminazione tra i due i metodi per superare “gli svantaggi derivati da entrambi” (1999, pp. 230-231).

Il modello previsto nella formazione per neoimmessi in ruolo, caratterizzato dall’alternanza di immersione e distanziamento, ha raccolto l’apprezzamento di questa particolare tipologia di docenti che li ha visti passare da una postura di apprendente a una di progettista attivo del proprio agire didattico. I docenti coinvolti nella discussione hanno manifestato un apprezzamento rispetto al percorso che ha permesso loro di “sentirsi rafforzati nella loro presa di posizione

3 Resoconto ordinato tematicamente supportato dalle verbalizzazioni del gruppo.

4 Analisi del contenuto con codifica metodica della trascrizione.

conoscitiva”, e quindi di mettere in discussione le loro competenze e le loro pratiche educative: *“non preparati a (trovarci di fronte a) questo tipo di lavoro, pensavamo che fosse un lavoro fine alla scrittura, allo scrivere e non al livello digitale e tecnologico; e poi mi aspettavo non di fare io, ma di imparare, di apprendere notizie nuove, non di mettermi io in discussione”* - (docente scuola dell’infanzia).

La struttura del percorso ha permesso una continua attività di pratica e riflessione: *“io ho imparato a riflettere su me stessa sulle mie difficoltà...perché c’è stata molta opportunità di fare questo...rispondendo a molteplici domande”* - (docente di sostegno/infanzia), mettendo i docenti nella condizione di progettare, facendo tesoro della fase di *peer to peer* con il tutor, in un processo di miglioramento che si attua anche attraverso i Bilanci in ingresso e in uscita. Ai docenti delle piccole scuole il Bilancio Iniziale ha permesso di esaminare le loro competenze in quanto insegnanti: *“per me è stato un mettermi di fronte allo specchio e fare il punto sulle competenze dell’insegnante, nel senso positivo, perché parliamo sempre di competenze, magari la maggior parte di noi senza essere consapevole di quali siano veramente le competenze di un insegnante nelle piccole scuole. Quindi a me il bilancio iniziale ha dato dei saperi in più”* - (docente infanzia) e di contestualizzarle rispetto al tipo di scuola in cui lavorano stimolando in loro *“anche il mettersi in discussione con le esperienze precedenti, con quello che hai imparato, con quello che vorresti approfondire”* - (docente primaria). Il Bilancio è stato per i docenti il filo narrativo da seguire per affrontare l’anno di prova: *“il bilancio delle competenze, una volta capito, è stato uno strumento dal quale abbiamo attinto continuamente per lavorare”* - (docente primaria). Il Bilancio Iniziale insieme al Curriculum sono stati fondamentali per visualizzare il profilo di insegnante, collegando le competenze dichiarate con le esperienze che hanno contribuito al loro sviluppo: *“lo l’ho trovato uno spazio positivo, perché mi ha permesso di fare in un attimo un passo indietro e di arrivare anche a capire il perché poi oggi ci troviamo a voler fare gli insegnanti”* - (docente primaria); *“A me è piaciuto tantissimo perché ha consentito di cogliere quelli che sono stati gli aspetti più significativi della propria esperienza”* - (docente sostegno e docente secondaria di I grado).

I docenti hanno compreso anche la relazione tra i differenti Bilanci di competenza (iniziale, finale e futuro) ma, per far sì che questo importante dispositivo intervenga concretamente sulla loro formazione iniziale, richiedono di rendere il Bilancio uno strumento “attivo” in grado, *in time*, di fornire input e indicazioni ai docenti rispetto a competenze su cui indicano carenze e desiderio di investimento: *“penso che tra il bilancio iniziale e quello finale andavano inseriti gli strumenti, cioè in che senso: se io indico nel mio bilancio che voglio sviluppare la competenza perché voglio aiutare gli alunni a lavorare in gruppo, per esempio io ho proprio indicato questo, creare situazioni aperte? Come le creo queste situazioni aperte, quali strumenti mi date voi affinché io realizzi la mia competenza e poi nel bilancio finale io possa dire sì, l’ho raggiunto, con il tutor? Beh con il tutor posso dire relativamente, perché magari il mio tutor può avere una metodologia in cui non mi riconosco o comunque non propensa all’innovazione, magari il tutor può dire che ha il suo metodo che usa da 30 anni e che non vuole cambiare, invece io magari voglio innovare, sperimentare, usando la cooperative learning per esempio. Quindi quali sono gli strumenti che io posso adottare per far sì che questa competenza che ho indicato nel bilancio iniziale, poi nel bilancio finale io possa dire di aver raggiunto?”* - (docente primaria).

Inoltre si percepisce una poca comprensione della differenza tra il Bilancio finale e il Bilancio futuro: *“penso che lo sviluppo futuro delle competenze si sia sovrapposto al bilancio finale, perché nel bilancio finale in realtà è già in qualche modo incluso quello che tu hai acquisito, però ovviamente spero ancora e devi*

*ancora continuare a imparare, è una cosa competitiva diciamo, ma che si poteva già dedurre dal bilancio finale”-* (docente primaria) che potrebbe trovare non solo una sua ri-nominazione (*“per fugare un po’ la contraddittorietà di cui parlava prima la collega tra bilancio delle competenze finali e sviluppo delle competenze future, utilizzerei una denominazione diversa per il bilancio di competenze finali, perché il lasso di tempo tra quello iniziale e finale sia troppo poco per avere raggiunto effettivamente...”-* (docente sostegno), ma anche un suo ripensamento come strumento attivo per la formazione futura.

In generale queste tre istanze del dispositivo Bilancio attualizzano la loro funzione orientativa solo se il percorso viene rivisto sostanzialmente nei tempi, (*“ma al di là di questo magari chiamare il bilancio di competenze finale come bilancio di competenze intermedio e poi sviluppare tutte le competenze per le quali tu 4 mesi prima ti sentivi carente, quindi lasciare aperta questa possibilità, altrimenti puoi dire dopo i 4 mesi ho finito, sono arrivata. Le possibilità sono 2, o dici di aver raggiunto tutte le competenze nelle quali ti sentivi carente e fai bella figura, oppure devi dire che non hai raggiunto gran parte delle competenze che ti eri prefissa di raggiungere e quel punto sei “una fallita”-* (docente sostegno), individuando un dialogo tra bilancio e docente che fornisca elementi o suggerimenti per rafforzare le competenze chiave per la sua professionalità e usare l’anno di prova per intervenire concretamente nel loro sviluppo.

I docenti affermano comunque di aver beneficiato del percorso e migliorato una sfera di competenza di tipo organizzativo, avendo imparato a documentare, condividere e collaborare insieme nella progettazione di esperienze anche verticali, in grado di rispondere ai bisogni delle pluriclassi e agli apprendimenti personalizzati. Sottolineano la necessità di sviluppare competenze in merito alla documentazione perché forte il legame con la riflessione (*“A me piace molto invece questo aspetto di documentare l’attività didattica, perché comunque ti porta a riflettere poi su quello che puoi sviluppare, magari porre rimedio ad eventuali errori”-* docente infanzia), così come quella di messa in rete attraverso opportuni strumenti di supporto: *“Io avrei avuto bisogno di un maggiore confronto, qualcosa di più a livello di gruppo, per condividere, sempre in piattaforma, qualcosa di più specifico per il nostro contesto”-* (docente primaria). La necessità è ampiamente comprensibile. Il numero di docenti nelle piccole scuole è esiguo, quindi è fondamentale per loro lavorare e confrontarsi con una rete di pari che non è possibile recuperare all’interno delle mura scolastiche. Questa esigenza emerge ancora più forte dai docenti del sostegno e del potenziamento: *“avrei voluto una possibilità di confronto con altri insegnanti di sostegno, perché io ero l’unica neoimmessa dell’istituto sul sostegno e non ho avuto modo di confrontarmi con altri colleghi, perché a volte le domande che venivano poste sulla piattaforma erano abbastanza difficili, erano più generali e calarle poi nell’ambito del sostegno mi è risultato difficile”-* (docente sostegno). I docenti apprezzano la possibilità di poter lavorare su “casi” per lo sviluppo di competenze specifiche (*“io ho trovato particolarmente interessante i casi proposti nei forum e credo che debba essere la logica da seguire anche nei laboratori formativi- docente primaria)* e per rispondere ad allocazioni particolari (*“ci sono stati parecchi docenti di piccole scuole che appartenevano al potenziamento, in fase C, quindi mi sarebbe piaciuto leggere di come questo potenziamento poi veniva gestito sulle base dei Bilanci in ingresso”-* docente potenziamento) con percorsi davvero attuabili nelle pluriclassi e scuole rurali della costiera, in cui la presenza di bambini con differenti problematiche e talenti richiede di poter accedere a progettazioni didattiche che rispondono, ad esempio, a differenti tipologie di organizzazione del curriculum (parallelo, a rotazione, a spirale) (Cornish, 2006), modalità di lavoro basate su varietà di raggruppamenti degli studenti che si trovano in un contesto *multigrade* (Hoffman, 2002).



In particolare i docenti delle piccole scuole lamentano l'assenza di una attenzione nel percorso formativo dell'anno di prova alle loro situazioni specifiche (*"io non sono riuscita a trovare materiale che mi potesse interessare, che mi potesse aiutare a innovare i miei modelli didattici"* - docente primaria) o una difficile declinazione rispetto all'incarico affidato durante l'anno di prova (*"non avendo una materia stabile, il percorso non mi ha aiutato nel potenziamento in pluriclasse, occorrerebbe dare maggiore attenzione alla competenza pratica, un po' come i laboratori"* - docente primaria- potenziamento). Per la piccola scuola rurale è necessario ripensare il percorso e offrire, anche in linea con i Bilanci di competenze e la formazione futura, contenuti specifici che siano in grado di coniugare lo sguardo sull'innovazione con quello sulla personalizzazione, necessarie sia per la presenza in aula di alunni di differenti età e classi, sia per una pluralità di bisogni speciali, difficilmente sostenibili senza una adeguata formazione e supporto di figure altamente specializzate, per favorire lo sviluppo di esperienze di curricolo orizzontale per livelli e gradi (Mulryan-Kyne, 2007).

### 3.2. I Bilanci delle Competenze dei docenti della piccola scuola. Un confronto quantitativo

Il Bilancio di Competenze si articola in Area COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (Didattica), Area PARTECIPAZIONE SCOLASTICA (Organizzativa) e Area COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE (Professionalità), dimensioni "generative" delle diverse competenze che il docente interpreta ed esprime nell'esercizio quotidiano della sua professione. Ciascuna area si articola in alcuni *Ambiti* di competenza, a loro volta scanditi in *Descrittori* derivati dalla letteratura nazionale ed internazionale, opportunamente adattati per il contesto del nostro Paese, alla luce del quadro normativo vigente (TU 297/1994; CCNL 2006-2009; Legge 107/2015 e DM 850/2015). Ai descrittori sono affiancate delle domande guida, utili come stimolo di riflessione. Da una prima analisi è possibile risalire a quei descrittori<sup>5</sup> (la cui numerazione rispecchia quella presente nelle "Indicazioni alla compilazione del Bilancio delle competenze") che per i docenti delle piccole scuole sono maggiormente orientativi per rispondere agli ambiti di competenza propri di ciascuna area.

In particolare, per quanto concerne l'AREA DIDATTICA, è possibile ritrovare alcune informazioni specifiche che fanno comprendere che tipo di significato attribuisce il docente alla specifica competenza e come la contestualizza rispetto ai descrittori di riferimento. Nel **Bilancio in Ingresso** l'ambito di competenza a) *Organizzazione delle situazioni di apprendimento* ha visto maggiori occorrenze di scelta nei descrittori 9) [Utilizzare le tecnologie per migliorare la comunicazione e la mediazione didattica, anche in vista di interventi funzionali e/o compensativi], 6) [Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per studenti con particolari problematiche affinché possano progredire all'interno del gruppo classe] e 1)[Individuare con chiarezza le competenze (profili, traguardi, ecc.) che gli allievi devono conseguire]. L'ambito di competenza b) *Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo* ha permesso ai docenti delle piccole scuole di posizionarsi in particolare rispetto ai descrittori 15) [Utilizza-

5 Home del sito pubblico <http://neoassunti.indire.it/2016/>. Alla sezione Toolkit per docenti si trovano le linee guida alla compilazione del bilancio con la numerazione di tutti gli ambiti e descrittori: [http://neoassunti.indire.it/2016/files/indicazioni\\_bilancio\\_competenze.pdf](http://neoassunti.indire.it/2016/files/indicazioni_bilancio_competenze.pdf).

re diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa] e 14) [Rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti rispetto all'obiettivo prestabilito attraverso un feedback progressivo]. Infine, per quanto concerne l'ambito c) *Coinvolgere gli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro*, i docenti delle piccole scuole riescono a fornire una autovalutazione di competenze sui descrittori 19) [Costruire ambienti di apprendimento capaci di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli allievi] e 21) [Favorire autoregolazione, autonomia e strategie di studio personali]. Rispetto alla stessa area il **Bilancio Finale** conferma l'attenzione all'ambito a) *Organizzazione delle situazioni di apprendimento* attraverso i due descrittori su cui i docenti concentrano la propria azione e anche la propria autovalutazione: 9) [Utilizzare le tecnologie per migliorare la comunicazione e la mediazione didattica, anche in vista di interventi funzionali e/o compensativi]; 6) [Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per studenti con particolari problematiche affinché possano progredire all'interno del gruppo classe]. Anche per quanto riguarda l'ambito di competenza b) *Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo*, il consuntivo dei docenti viene fatto su gli stessi descrittori selezionati in fase iniziale: 15) [Utilizzare diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa] e 14) [Rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti rispetto all'obiettivo prestabilito attraverso un feedback progressivo]. Mentre, per quanto riguarda l'ambito c) *Coinvolgere gli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro*, la riflessione finale trova nel descrittore 19) [Costruire ambienti di apprendimento capaci di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli allievi] l'elemento chiave su cui poggiare la propria autovalutazione in quanto docenti delle piccole scuole. Nelle illustrazioni a seguire vengono rappresentate le occorrenze di scelta che hanno avuto i vari descrittori nelle tre aree e nei due bilanci (con riferimento al dettaglio descrittori fornito in nota 5): 23 descrittori nell'area Didattica (Fig. 1), 14 nell'area Organizzativa (Fig. 2), 13 descrittori nell'area Professionale (Fig. 3).

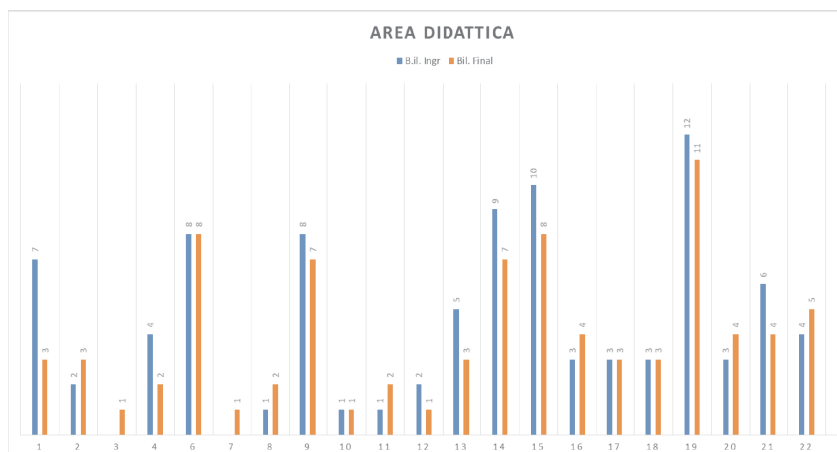


Fig. 1. Confronto tra Bilanci: area didattica e descrittori selezionati

In merito all'AREA ORGANIZZATIVA, l'ambito di competenza d) *Lavorare in gruppo tra insegnanti* viene esplicitato e caratterizzato attraverso la selezione dei descrittori 24) [Elaborare e negoziare un progetto educativo di team, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica], 25) [Partecipare a

gruppi di lavoro tra insegnanti, condurre riunioni, fare sintesi) e 27) [Innescare ed avvalersi di attività di *peer-review* e *peer-learning* tra colleghi]. L'ambito di competenza f) *Partecipare alla gestione della scuola* spinge i docenti della piccola scuola ad auto-valutarsi in prevalenza rispetto al descrittore 29) [Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori], ma soprattutto 32) [Partecipare ai processi di autovalutazione della scuola]. Infine l'ambito f) *Informare e coinvolgere i genitori*, particolarmente rappresentativo del profilo di competenza di un docente che lavora in contesti rurali e isolati che chiede alla famiglia un aiuto nel favorire la continuità di educazione e supporto, trova rappresentatività nei descrittori 34) [Coinvolgere i genitori nella vita della scuola], 35) [Organizzare riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi] e 36) [Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti]. Il **Bilancio finale** conferma i descrittori selezionati in fase iniziale per i differenti ambiti ma presenta due interessanti introduzioni: quella del 26) [Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare], per quanto concerne l'autovalutazione sulla capacità di lavorare in gruppo tra insegnanti e quella del 33) [Impegnarsi negli interventi di miglioramento dell'organizzazione scolastica], per quanto concerne la competenza di partecipazione alla gestione della scuola.

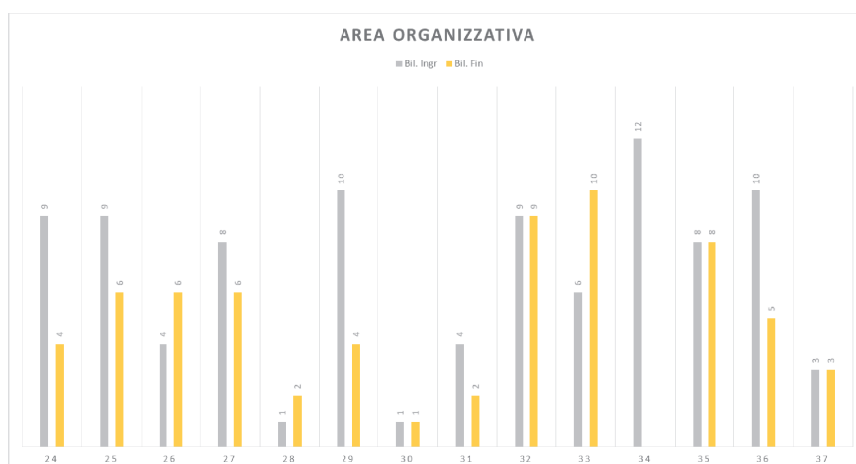


Fig. 2. Confronto tra Bilanci: area organizzativa e descrittori selezionati

L'attenzione all'Area di **COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE**, molto sentita per i docenti della piccola scuola, vede l'ambito di competenza g) *Affrontare i doveri e i problemi etici della professione* maggiormente rappresentato dal descrittore 38) [Rispettare regole, ruoli e impegni assunti all'interno del proprio contesto professionale], mentre per l'ambito di competenza h) *Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative* viene tradotto nella capacità dei docenti delle piccole scuole di 42) [Utilizzare efficacemente le tecnologie per ricercare informazioni] e soprattutto, in linea con quanto emerso anche dai focus, di 43) [Utilizzare le tecnologie per costruire reti e scambi con altri colleghi anche nell'ottica di una formazione continua].

Infine l'ambito di competenza i) *Curare la propria formazione continua*, già orientato al Bilancio Futuro e all'intenzione di sviluppo professionale, conferma l'attenzione dei docenti delle piccole scuole per la capacità di 45) [Documentare la propria pratica didattica] e di sapere 47) [Aggiornare il proprio bilancio di com-

petenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale], correlabili con un terzo descrittore selezionato, anche se in misura minore,46) [Reinvestire, nelle pratiche, i risultati dell'analisi e della riflessione sull'agito]. Il **Bilancio Finale** conferma i descrittori per gli ambiti di competenze indicati in fase iniziale, ma trova anche una particolare attenzione per quanto concerne l'ambito relativo ai problemi etici, la necessità di accompagnare lo sviluppo della capacità di 40) [Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa], problematica sentita nei contesti piccoli e isolati, così come della capacità di 44) [Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici], per l'ambito relativo all'uso di nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative.

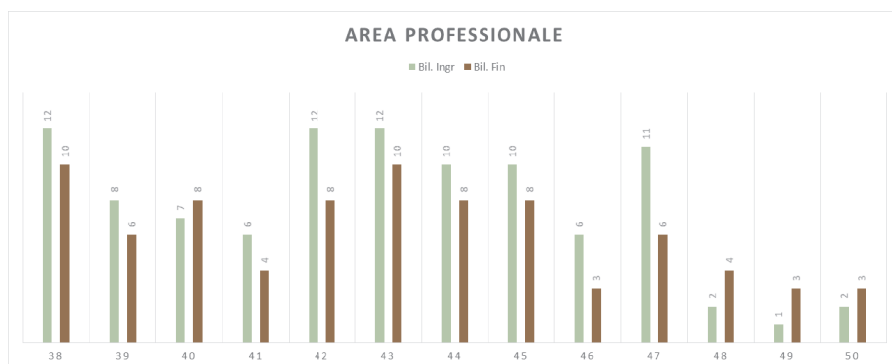


Fig. 3. Confronto tra Bilanci: area professionale e descrittori selezionati

L'analisi quantitativa quindi fornisce un posizionamento specifico di questo particolare campione di docenti che guarda in particolare alle tecnologie quale elemento per migliorare la propria pratica didattica, la partecipazione all'organizzazione scolastica e al lavoro con i colleghi, e soprattutto alla formazione attraverso il lavoro in rete, alla sperimentazione e alla documentazione, guidando così la nostra analisi qualitativa al fine di comprendere i desiderata e i fabbisogni rispetto ai descrittori selezionati.

### 3.3 Analisi dei testi e posizionamenti rispetto a competenze deboli

Aiutandosi con le domande guida associate ai descrittori, ai docenti neoassunti era richiesto di posizionarsi rispetto alla percezione personale di competenza su tre livelli: 1) *ho l'esigenza di acquisire nuove competenze*; 2) *vorrei approfondire alcuni aspetti*; 3) *mi sento adeguato al compito*; infine di commentare la loro scelta attraverso un testo libero di massimo 2000 caratteri. La descrizione e la sintesi del proprio posizionamento rispetto ai livelli di competenza percepiti ci porta a comprendere la coerenza e la correlazione con alcune situazioni già all'attenzione della ricerca.

L'analisi testuale, condotta confrontando i testi liberi associati alla scelta dei descrittori dei bilanci in ingresso e finali, vuole comprendere se e come queste condizioni di partenza contribuiscono ad alimentare il profilo di una professionalità docente, chiamata a far fronte ad una serie di difficoltà, specifiche dei singoli contesti e generalmente connotanti la realtà dei piccoli centri abitati, trovan-

do una specularità nei bilanci delle competenze considerati nel nostro studio di caso, attraverso gli ambiti, e nei descrittori selezionati.

Analizzando i 13 bilanci di competenze dei docenti neoassunti della Costiera Amalfitana, appare immediatamente visibile come le competenze su cui gli insegnanti si posizionano, indicandone la necessità di sviluppo, hanno come sfondo integratore la condizione di isolamento (Champollion 2008; Dos Santos et al., 2015), non solo di tipo geografico ma anche professionale.

All'interno dell'AREA DIDATTICA (Fig. 1), per quanto concerne l'ambito a) *Organizzazione delle situazioni di apprendimento*, buona parte del campione ha dichiarato di sentirsi debole sulla base dei descrittori di competenza 6) [Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per studenti con particolari problematiche e 10) [Prevedere compiti di apprendimento in cui gli allievi debbano fare uso delle tecnologie].

In riferimento all'elaborazione di piani educativi individualizzati, i docenti di sostegno ritengono di non avere adeguate informazioni sull'alunno o sul percorso didattico della classe per elaborare un piano personale che favorisca l'inclusione. Tutti i docenti inoltre hanno dichiarato di non sentirsi in grado di rilevare particolari problematiche degli allievi al fine di progettare per loro percorsi adeguati, con obiettivi e ambiti di lavoro ad hoc, che ne favoriscano la progressione soprattutto in presenza di particolari problematiche. Il filo conduttore che lega i bisogni manifestati in questo ambito attraverso i descrittori specifici è quello della *dimensione inclusiva della didattica*, per la quale, sia i docenti di sostegno che non, richiedono una formazione adeguata. Attraverso la lettura dei testi relativi al descrittore n.10 [Prevedere compiti di apprendimento in cui gli allievi debbano fare uso delle tecnologie], si rileva una sostanziale incapacità nell'utilizzo della tecnologia come fonte di valore aggiunto e di innovazione della didattica. Se la scuola in generale può trarre beneficio dall'utilizzo delle nuove tecnologie, nelle piccole scuole in particolare le tecnologie informatiche, come sostenuto anche dalla letteratura internazionale (Page, 2006; Laferrière et al., 2011), possono essere strumenti di primaria importanza. La specificità rispetto alla scuola rurale è quello di aver legato questa competenza non solo all'arricchimento, l'apertura e l'estensione dell'aula, ma soprattutto alla risoluzione di problematiche proprie di queste scuole come, ad esempio, l'isolamento che di norma le caratterizza, essendo spesso collocate in luoghi difficili da raggiungere, e il numero estremamente basso di alunni, spesso di profilo differente, che ne fanno parte (Alpe & Fauquet, 2008).

Per quanto riguarda l'ambito b) *Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo*, l'analisi testuale dei bilanci conferma un forte bisogno formativo riferito al descrittore 15) [Utilizzare diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa]. Molti docenti hanno manifestato un senso di inadeguatezza rispetto alla conoscenza delle tecniche e degli strumenti attraverso cui proporre una valutazione, che metta l'alunno nella condizione di progettare e monitorare il proprio apprendimento. La valutazione è un'attività complessa inserita all'interno del processo educativo. Quando si vuol fare valutazione con rigore tecnico, si cade spesso nell'errore di ridurla all'applicazione di una serie di test che permettano di collocare il rendimento di un alunno a livello di una scala costruita con procedure standardizzate (valutazione sommativa o normalizzata). Una valutazione formativa, pedagogicamente intesa, cerca invece di vedere qual è la situazione di un alunno allo scopo di aiutarlo a prendere decisioni adeguate al suo miglioramento, caratterizzandosi come orientamento (Garcia Hoz, 1981). La valutazione formativa o personalizzata consta quindi di osservazioni sistematiche e individuali che tengono conto delle eccellenze personali, dei progressi fatti dagli alunni, dell'unicità e irripetibilità delle loro persone. All'interno di una pluriclasse, spesso presente in una Piccola Scuola, dove è già molto difficile se-

guire tutti i gruppi contemporaneamente, diventa ancor più indispensabile da un lato guidare gli studenti nella pratica del *self* e *peer assessment* con una maggiore responsabilità rispetto al loro apprendimento (Hargreaves, 2001), e dall'altro predisporre compiti aperti, adatti a diverse età che favoriscono apprendimento e valutazione simultaneamente" (Smit et al., 2015, p. 102).

Quando ci spostiamo all'ambito di competenza c) *Coinvolgere gli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro*, i bisogni emergono ancora più numerosi con particolare riferimento al descrittore 20) [Sviluppare la cooperazione fra gli studenti e le forme di mutuo insegnamento]. I pochi docenti che hanno deciso di auto-valutarsi su questa capacità esplicitano nei testi un senso di inadeguatezza nel progettare e gestire situazioni nelle quali gli allievi sono impegnati a costruire conoscenza attraverso processi collaborativi e cooperativi, anche svolgendo attività di insegnamento reciproco. La capacità di mettere in atto strategie didattiche appropriate è sentita dal docente della piccola scuola come un bisogno a cui rispondere per la gestione di pluriclassi in cui attività di *peer-tutoring*, *peer-review* e *peer-learning* risultano essere fondamentali. Emergono qui modalità di lavoro basate su tipologie di raggruppamenti degli studenti che si trovano in un contesto *multigrade*, come il "flexible grouping" (Hoffman, 2002) che permette al docente di monitorare le interazioni nei piccoli gruppi e fornire anche specifiche indicazioni didattiche.

All'interno dell'AREA DEDICATA ALL'ORGANIZZAZIONE, l'ambito d) *Lavorare in gruppo tra insegnanti* ha portato i docenti a fare una riflessione sulle proprie capacità e raccontarsi utilizzando i descrittori 25) [Partecipare a gruppi di lavoro tra insegnanti, condurre riunioni, fare sintesi], 26) [Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare] e 27) [Innescare ed avvalersi di attività di *peer-review* e *peer-learning* tra colleghi].

I docenti hanno dichiarato la loro inadeguatezza rispetto alle competenze necessarie per animare gruppi di lavoro o condurre riunioni con i colleghi. In particolare, nelle sintesi è manifestato il bisogno di formazione rispetto ad elementi di innovazione didattica da sperimentare nel loro contesto scolastico, che va però accompagnato da una capacità, anche questa ritenuta da approfondire, di costruire, di co-progettare a livello orizzontale (di plessi) e verticale (di pluriclassi) insieme ai colleghi, in una dimensione di mutuo scambio e arricchimento reciproco, superando anche attraverso le tecnologie l'isolamento che di norma li caratterizza, essendo spesso collocati in aree difficili da raggiungere, e dove è presente un numero esiguo di colleghi (Alpe & Fauguet, 2008; Champollion, 2008; Dos Santos et al., 2015).

L'ambito e) *Partecipare alla gestione della scuola* viene accolto con interesse dai docenti che individuano i loro bisogni di competenza rispetto ai descrittori 29) [Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori] e 32) [Partecipare ai processi di autovalutazione della scuola]. Gli insegnanti dichiarano di non sapere partecipare fattivamente e produttivamente alle situazioni che implicano una qualche forma di apertura a ciò che è al di fuori del contesto scolastico. Al tempo però manifestano la necessità di acquisire conoscenze sul processo di autovalutazione della scuola e sul significato che esso può avere per il miglioramento. In linea con i più recenti approcci legati alle pedagogie consapevoli di luogo e situazione (*place-conscious pedagogies*), si sostiene la necessità di una maggiore consapevolezza da parte del docente del contesto in cui agisce, utilizzandolo come substrato narrativo su cui collocare la storia del miglioramento e della innovazione della propria scuola. Nel processo di valutazione delle scelte fatte da un istituto scolastico è necessario quindi tener conto della situazione in cui questo si trova a operare e, nello stesso tempo, è necessario individuare le prospettive da cui guardare al miglioramento, ciascuna delle quali potrebbe presentare differenti livelli di coerenza con le condizioni socio-culturali e i bisogni che caratterizzano il territorio.

L'ambito di competenza *f) Informare e coinvolgere i genitori* è richiamato nei bilanci e risale ad un forte bisogno formativo relativo al descrittore 36) [Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti]. Dai testi si evince la necessità di migliorare le capacità di comunicazione e dialogo con i genitori, intendendolo anche in termini di progetto educativo-didattico, di messa in atto di strategie di intervento risolutive di problemi e criteri di costruzione della valutazione in itinere e finale. Il ruolo della famiglia è uno degli elementi di maggiore peso nel definire la dimensione socio culturale dell'istituzione scolastica e nel favorire o meno alcune linee di indirizzo del curriculum (Beccegato, 2015). I docenti dovrebbero innescare momenti di restituzione e dialogo al fine di far comprendere che i piccoli numeri aiutano l'individualizzazione dell'insegnamento, e favoriscono il legame con l'ambiente circostante che rendono le scuole come "aula aperta" al territorio<sup>6</sup>.

All'interno dell'AREA PROFESSIONALITÀ, l'ambito *g) Affrontare i doveri e problemi etici della professione* incontra una forte debolezza dei docenti, in particolare esplicitata attraverso il descrittore 40) [Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa]. Importanti sono state le riflessioni dei docenti che hanno manifestato la loro difficoltà nel realizzare interventi e strategie che favoriscano la comprensione del rispetto del valore dell'altro all'interno della comunità scolastica.

La valutazione rispetto all'ambito *h) Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative* richiama l'attenzione sulla competenza digitale e sulla capacità dei docenti di integrare e arricchire la pratica didattica nelle pluriclassi. I descrittori 43) [Utilizzare le tecnologie per costruire reti e scambi con altri colleghi anche nell'ottica di una formazione continua] e 44) [Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici] permettono di rilevare un'inadeguatezza nell'utilizzo della tecnologia, non solo per la costruzione di scambi efficaci e produttivi con colleghi e esperti, ma anche per ripensare le strategie didattiche al fine di supportare gli allievi nell'apprendimento aumentato e inclusivo (Arrazola & Bozalongo, 2014). Le nuove tecnologie possono coniugare qualità dell'insegnamento ed esigenze sociali, specie nelle realtà decentrate. Tramite le tecnologie i docenti possono predisporre attività in cui è possibile fare interagire classi differenti di scuole di una RETE (come appunto quelle della Costiera o altre legate al tema delle piccole scuole), interagire e collaborare per classi aperte<sup>7</sup> o con opportuni "gruppi di livello" (Alpe & Fauguet, 2008).

Infine, la competenza legata all'ambito *i) Curare la propria formazione continua* permette di comprendere quanto per i docenti, che operano in un contesto isolato e rurale, sia importante sviluppare la capacità indicata nel descrittore 46) [Reinvestire, nelle pratiche i risultati dell'analisi e della riflessione sull'agito]. L'incapacità di saper trarre dalla riflessione sulla propria pratica professionale informazioni e indicazioni per la progettazione di nuove situazioni didattiche indica la necessità di sostenere percorsi di *professional vision* (Mangione, Pettenati & Rosa, 2016), in modo da identificare le situazioni in classe che, da un punto di vista professionale, sono decisive per una efficace pratica didattica, prevedendo le conseguenze degli eventi osservati in termini di impatto sull'apprendimento

6 *Piccole scuole e qualità*. Proposte realistiche per garantire la sopravvivenza dei piccoli plessi e per l'innovazione qualitativa in [http://www.edscuola.it/archivio/ped/piccole\\_scuole\\_e\\_qualita.htm](http://www.edscuola.it/archivio/ped/piccole_scuole_e_qualita.htm).

7 Richiamo all'art. 4 dell' DPR 275 comma 2 lettera d del D.P.R. 275/99 (Regolamento dell'autonomia), laddove si parla di "articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso".

dello studente e intervenendo sul proprio agire didattico. L'incapacità di saper trarre dalla riflessione sulla propria pratica professionale informazioni e indicazioni per la progettazione di nuove situazioni didattiche fa sì che i docenti indichino, tramite il descrittore 47) [Aggiornare il proprio bilancio di competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale], la necessità di apprendere ad orientare il proprio sviluppo professionale verso obiettivi specifici, riguardanti il proprio percorso formativo/esperienziale o i bisogni della scuola in cui prestano servizio.

#### 4. Bilancio futuro. Prospettive di professionalizzazione dei docenti delle piccole scuole alla luce del piano nazionale di formazione

Al termine del percorso ai docenti veniva richiesto di realizzare un "Bilancio di prospettiva", una sorta di riflessione sugli ambiti di competenza da potenziare nel loro Sviluppo Futuro. Nello Sviluppo Futuro<sup>8</sup> venivano presentate le stesse aree e ambiti di competenza già presentati nei due altri bilanci di competenze; si chiedeva ai docenti di selezionare quali ambiti riteneva di volere approfondire in un futuro prossimo per la sua crescita professionale e di fornire una breve descrizione del perché, utilizzando un campo di testo libero di massimo 2000 battute.

L'area delle competenze relative alla Didattica evidenzia la centratura di interesse relativa agli ambiti a) *Organizzare le situazioni di apprendimento* e c) *Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro*. Per quanto attiene al primo dei due ambiti, molti dei docenti sottolineano la necessità di sapere organizzare e gestire percorsi di apprendimento *che rispettino le differenze individuali degli allievi in rapporto ai loro interessi, alle loro capacità, ai loro stili cognitivi, attitudini, carattere e inclinazioni per garantire il successo formativo di ciascuno*, e in rapporto alle crescenti difficoltà nell'attenzione e nella concentrazione. I docenti evidenziano anche la scelta di questa dimensione finalizzata a lavorare sugli approcci motivazionali: *se sentiranno "proprio" il percorso, lo rispetteranno come "utile", secondo un'espressione brutale ma che rispecchia la nostra contemporaneità*. Emerge nei commenti a questo ambito la fiducia che le tecnologie digitali possano costituire un valido supporto; a tal fine vi è quindi la necessità di potenziarne la propria padronanza.

Per quanto attiene al secondo dei due ambiti relativi alla Didattica c) *Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro*, molti dei docenti sottolineano nuovamente la necessità di individualizzazione e inclusione adducendo come motivazione delle loro scelte la necessità di *rispettare i ritmi e le caratteristiche degli alunni, riconoscendone le differenze individuali perché è importante sviluppare strategie metodologiche differenziate e inclusive e valorizzare le differenze*, così come enfatizzano l'inevitabilità di doversi rivolgere a potenziare questo ambito in ragione della *complessità in cui noi docenti siamo chiamati ad operare, vista la complessità e l'eterogeneità delle classi*, e perché *è difficile fare scuola oggi, perché essi [gli studenti] seguono altri percorsi, lontani dalla cultura scolastica. Gli insegnanti devono riscoprire la pluralità dei saperi come condizione positiva necessaria per "educare", per promuovere intelligenza sociale; ma devono trasformare gli oggetti di conoscenza in oggetti di apprendimento attraverso una conversazione vivace. Per questi motivi occorre coinvolgere gli studenti*

8 [http://neoassunti.indire.it/2016/files/indicazioni\\_bilancio\\_competenze\\_future.pdf](http://neoassunti.indire.it/2016/files/indicazioni_bilancio_competenze_future.pdf).



nel loro apprendimento e nel loro lavoro. Occorre chiederci: come possono le conoscenze che proponiamo a scuola servire ai ragazzi nei contesti di vita reale? [...] una scuola "viva" fa "vivere" tutte le trame della relazione, necessarie per crescere.

L'area delle competenze relative alla Partecipazione scolastica evidenzia una netta prevalenza per l'ambito e) *Partecipare alla gestione della scuola*. In coerenza con quanto si è osservato in Figura 2, l'indicatore n. 33 [Impegnarsi negli interventi di miglioramento dell'organizzazione scolastica] è il solo relativo all'area Organizzativa a registrare una significativa variazione di occorrenza di selezione tra il Bilancio di ingresso e quello di uscita (Fig. 2, indicatore n.33 sulle ordinate); vediamo che tale preferenza è rispecchiata anche nello Sviluppo Futuro. Si osserva dunque che qualcosa è cambiato in termini di consapevolezza di essere sì docenti singoli in formazione, ma parte di una società più ampia in cui si migliora insieme, vuoi perché *la complessità scolastica richiede precisi strumenti di gestione per potere operare in modo rigoroso, trasparente e rispettoso delle normative vigenti che impongono un numero crescente di obblighi e oneri amministrativi*, e ancora perché *gli ultimi anni hanno visto il susseguirsi di numerose novità che hanno riguardato la stesura di documenti istituzionali quali il RAV, il nuovo PTOF, il PDM per il quale tutti i docenti sono chiamati a contribuire secondo le proprie capacità e competenze*. La stessa direzione di intenzione si rileva nei commenti dei docenti che hanno scelto l'ambito d) *Lavorare in gruppo*, perché *"la partecipazione scolastica fornisce scambi, permette condivisioni e confronti, facilitando il compito del docente e ancora perché per migliorare un processo non si può essere soli, ma la rete è necessaria. Quindi il lavoro di gruppo va potenziato e promosso, sia come forza per il raggiungimento di strategie che come metodologia di riflessione e condivisione di pratiche: uscire dall'io per essere Noi"*.

Si evidenzia infine, come già fatto nei precedenti paragrafi, l'ambito f) *Informare e coinvolgere i genitori: la partecipazione dei genitori alla vita della scuola è necessaria per garantire coerenza educativa all'azione di famiglia e scuola. La collaborazione tra scuola e famiglia è indispensabile, se si vuole rendere armonici i processi d'istruzione e di educazione portati avanti dalle due istituzioni*.

Per quanto attiene all'area di competenza Professionale, l'espressione di intenzione prevalente dei docenti riguarda l'ambito i) *Curare la propria formazione continua* anche avvalendosi delle tecnologie, come enfatizzato nei commenti di coloro che hanno selezionato anche l'ambito h) *Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative* considerate utili a motivare, coinvolgere, personalizzare ed includere gli studenti, ma anche a condividere e collaborare coi colleghi. Se già avevamo osservato, attraverso la Figura 3 (indicatori 47, 48, 49, 50<sup>9</sup>), che la variazione di interesse tra bilancio di ingresso ed uscita aveva fatto tesoro dell'esperienza formativa in cui il bilancio di competenze – dapprima considerato dispositivo nuovo e in parte anche un po' temuto – aveva dimostrato la sua utilità e il suo potenziale (indicatore 47 in figura 3), è parallelamente cresciuta durante il percorso la consapevolezza che sono necessarie e rilevanti competenze di ordine superiore per una vera ed efficace formazione continua (indicatori 48, 49, 50, non a caso quelli che il modello formativo andava sostenendo col suo impianto).

9 Indicatore 47. Aggiornare il proprio bilancio delle competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale. Indicatore 48. Partecipare a programmi di formazione personale e con colleghi, gruppi, comunità di pratiche. Indicatore 49. Essere coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa. Indicatore 50. Utilizzare i risultati della ricerca per innovare le proprie pratiche didattiche.

A sostegno della scelta dei docenti, in relazione all'ambito *i) Curare la propria formazione continua*, è interessante menzionare che nelle loro motivazioni si coglie nuovamente tanto l'urgenza quanto l'inevitabilità di ricorrere ad una crescita professionale continua per fare fronte alla complessità e al cambiamento continuo che caratterizzano l'epoca attuale.

L'analisi condotta in questo lavoro tratteggia un profilo di un docente che si dispone a riconoscere e valorizzare gli aspetti peculiari positivi che contraddistinguono la sua realtà scolastica ed è consapevole della propria specifica professionalità e delle capacità e caratteristiche che si richiedono a questa figura. Alla luce del nuovo Piano per la formazione dei docenti 2016-2019, recentemente emesso dal MIUR (PNF-MIUR 2016)<sup>10</sup> possiamo riconoscere che le dimensioni di competenza enfatizzate dai docenti coinvolti in questo studio riguardano primariamente 3 delle 9 priorità per la formazione nel prossimo triennio (Cap. 4 del Piano), ovvero: la didattica per competenze, l'innovazione metodologica e competenze di base (Par. 4.2), le competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento (par. 4.3), l'inclusione e disabilità (par. 4.5); andando così a toccare 3 temi chiave, uno per ogni area di priorità del Piano, rispettivamente relative a Competenze di Sistema, Competenze per il 21esimo secolo, Competenze per una Scuola inclusiva (Ibidem p. 26), consentendoci di azzardare una chiave di lettura stratificata che vede i docenti neo-confermati in ruolo, a valle del loro percorso di formazione dell'anno di prova, darci chiare indicazioni di come e dove occorrerebbe – con priorità – intervenire per andare incontro alle loro esigenze di rafforzamento professionale.

### Riferimenti bibliografici

- Alpe, Y., & Fauguet, J.-L. (2008). Enseigner dans le rural: un «métier» à part? *Travail et formation en éducation*, 2.
- Alston, M., & Kent, J. (2006). The impact of drought on secondary education access in Australia's rural and remote areas: A report to DEST and the Rural education program of FRRR. Wagga Wagga, NSW: Charles Stuart University.
- Amaturo, E. (1993). *Messaggio Simbolo Comunicazione*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Amaturo, E. (1998). L'analisi del contenuto tematico. in D. Giovannini (a cura di), *Colloquio psicologico e relazione interpersonale*. Roma: Carocci.
- Beccagato, L. S. (2015). Società plurale: quali rapporti scuola-famiglia? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 10(1), 151-165.
- Bouck, E. C. (2004). How size and setting impact education in rural schools. *Rural Educator*, 25(3), 38-42.
- Buysse, A., & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 87-104.
- Champollion, P. (2008). La Territorialisation des processus d'orientation en milieu ruraux isolés et montagnards: des impacts du territoire à l'effet de territoire. *Education & Formations*, 77, DEPP.
- Clarke, H., Imrich, J., & Wells, N. (Eds.). (2003). Enhancing rural education: Report of the task force on rural education. Canberra: MCEETYA Task Force on Rural Education.
- Coggi, C. (2014). Verso un'università delle competenze. *A Scuola di valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2009). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

<sup>10</sup> Il Piano nazionale formazione docenti è stato presentato il 3 ottobre 2016 dal MIUR ed è visualizzabile all'indirizzo [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf).

- Collins, T. (1999). Attracting and retaining teachers in rural areas. *Clearinghouse on rural education and small schools*. Eric: ED438152.
- Comber, B., Reid, J. A., & Nixon, H. (2007). Environmental communications: Pedagogies of responsibility and place (pp. 5-18). *Literacies in place: Teaching environmental communications*. Newtown: Primary English Teaching Association.
- Cornish, L. (2006). What is multi-grade teaching? In L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (pp. 9-26). Armidale: Kardoorair.
- Dorman, J., Kennedy, J., & Young, J. (2015). The development, validation and use of the Rural and Remote Teaching, Working, Living and Learning Environment Survey (RRTWLLES). *Learning Environments Research*, 18(1), 15-32.
- Dos Santos, C., May-Carle, T., & Champollion, P. (2015). Rural vs urban crossed approaches: school and territory representations of pupils at the end of primary education. Case study of drôme, France. *Sisyphus-Journal of Education*, 3(2), 118-133.
- Garcia Hoz, V., (1981). *Educazione personalizzata*. Firenze: Le Monnier.
- Garzia, M., (2009). *Gli impliciti culturali dell'identità scolastica*. Napoli: Tecnodid.
- Gibson, I. W. (1994). Policy, practice, and need in the professional preparation of teachers for rural teaching. *Journal of Research in Rural Education*, 10(1), 68-77.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American educational research journal*, 40(3), 619-654.
- Guglielmi, D. (1999). La metodologia dei focus group. *Risorsa Uomo*, 2, 227-231.
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hyrý-Belhammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113.
- Hoffman, J. (2002). Flexible grouping strategies in the multiage classroom. *Theory into practice*, 41(1), 47-52.
- Hoffman, J. (2003). Multiage teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 5-17.
- Jenkins, K. & Cornish, L. (2015). Preparing pre-service teachers for rural appointments. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25(2), 14-27.
- Kvalsund, R., & Hargreaves, L. M. (2009). Reviews of research in rural schools and their communities: Analytical perspectives and a new agenda. *International Journal of Educational Research*, 48, 140-149.
- Laferrière, T., Breuleux, A., & Inchauspé, P. (2004). L'école éloignée en réseau. *Rapport de recherche*. Québec: CEFRIO.
- Losito, G. (1993). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (1989). Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa. *Scuola e città*, 3, 100.
- Lyons, T. (2009). Teachers' motivations for working in rural schools. *Improving Equity in Rural Education*, 167.
- Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., Rosa, A. & Rossi, P. G. (2016). Il Bilancio delle Competenze nella formazione dei Neoassunti 2014/2015. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 9(17), Dicembre 2016 (in press).
- Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2016). Professional Vision Narrative Review: The Use of Videos to Support. In (eds) Pier Giuseppe Rossi, Laura Fedeli *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (pp. 1-23). Hershey: IGI Global.
- Mangione, G., Pettenati, M. C., Rosa, A., Magnoler, P., & Rossi, P. G. (2016). Induction Models and Teachers Professional Development - Some results and insights from the pilot experience of Newly Qualified Teachers 2014/2015. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3). Special Issue for EM&M Conference 2015. ISSN: 1826-6223, e-ISSN:1971-8829.
- Mangione, G. R. & Rosa, A. (2016). L'entrata "in ruolo" delle insegnanti. *Bambini*, ottobre 2016, 49-52 (in corso di stampa).
- Mason, D. A., & Burns, R. B. (1996). Teachers' views of combination classes. *Journal of Educational Research*, 89(1), 36-45.
- Meazzini, P., & Soresi, S. (2002). L'insegnante valutato. *Psicologia e scuola*, 22(110), 59-64.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514.
- Nuzzaci, A. (2014). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, 12(3), 9-28.

- Paquay, L. (1994) Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. *Rechercheet formation-pour les professions de l'éducation*, 16, 7-38.
- Paquay, L., & Wagner, M. C. (2001). Chapitre 8. Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. *Perspectives en éducationet formation*, 3, 153-179.
- Page, J. (2006). Teaching in rural and remote schools: Implications for pre-service teacher preparation, pedagogies of place, and their implication for preservice teacher preparation. *Education in Rural Australia*, 16(1), 47-63.
- Perla, L., & Tempesta M., (2016). *Teacher education in Puglia. Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla L. (2016). Il docente professionale. Nuove epistemologie didattiche di formazione. In (a cura di) L. Perla & M. Tempesta *Teacher education in Puglia. Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente* (pp. 37-67). Lecce: Pensa Multimedia.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Pettenati, M. C., Mangione, G.R., Rosa A., Magnoler, P. & Rossi, P. G. (2015). Programma nazionale per la formazione dei docenti neoassunti: alcuni risultati dall'esperienza "Neoassunti 2015", *Bricks*, 6(4), 2015.
- Ricolfi, L. (1997). *La ricerca qualitativa*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Rossi, P. G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti, *Pedagogia oggi*, 2, 223-242.
- Scholz, I. (2010). *Pa'dagogische Differenzierung [Pedagogical differentiation]*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K., & Raggel, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103.
- Tempesta, M. (2016). Il polimorfo virtuoso. Multidimensionalità della professione docente e società della capacitazione. In (a cura di) L. Perla & M. Tempesta *Teacher education in Puglia. Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente* (pp. 69-87) Lecce: Pensa Multimedia.
- Vigo Arrazola, B., & Bozalongo, J. S. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269.
- Yarrow, A., Ballantyne, R., Hansford, B., Herschell, P., & Millwater, J. (1999). Teaching in rural and remote schools: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 1-13.
- Zanniello, G. (2014). *La valutazione degli insegnanti a scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.