

# The New Skills Assessment for Newly Hired Teachers: A Flexible Device Based on the Minimum Professional Standards for Teacher Self-Assessment

## Il Nuovo Bilancio delle Competenze per Docenti Neoassunti: Un Dispositivo Flessibile Basato sugli Standard Professionali Minimi per l'Auto-valutazione degli insegnanti

Maria Chiara Pettenati

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) – mc.pettenati@indire.it  
<https://orcid.org/0000-0001-7911-3435>

Anna Tancredi

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) – a.tancredi@indire.it  
<https://orcid.org/0009-0003-1412-1719>

Sara Martinelli

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) – s.martinelli@indire.it  
<https://orcid.org/0000-0002-5064-1493>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

This study introduces a new framework of professional standards for newly hired teachers in Italy, applicable across all educational levels and various disciplines, with a competency rating scale from 0 (no mastery) to 4 (expert level). The reference framework, now integrated into the Competency Balance tool, has been adopted by over 44,000 teachers for their probationary year starting from the 2023–2024 school year. The article outlines the development and validation process of the framework, suggests a continuous and reflective approach to teacher development based on the use of professional standards, and highlights the potential impact of the framework on teachers' professional growth from a *lifelong* perspective.

Questo studio introduce un nuovo quadro di standard professionali per gli insegnanti neoassunti in Italia, applicabile per tutti i livelli di istruzione e le varie discipline, con una scala di valutazione delle competenze da 0 (nessuna padronanza) a 4 (livello esperto). Il quadro di riferimento, ora integrato nello strumento del Bilancio delle Competenze, è stato adottato da oltre 44.000 insegnanti per il loro anno di prova a partire dall'anno scolastico 2023/24. L'articolo illustra il processo di sviluppo e validazione del framework, suggerisce un approccio continuo e riflessivo allo sviluppo degli insegnanti basato sull'uso degli standard professionali ed evidenzia il potenziale impatto del framework sulla crescita professionale degli insegnanti in una prospettiva *lifelong*.

#### KEYWORDS

Professional standards, Competency assessment, Induction, Newly hired staff, Lifelong learning  
Standard professionali, Bilancio di competenze, Induction, Neoassunti, Formazione Continua

**Citation:** Pettenati, M.C., Tancredi, A. & Martinelli, S. (2024). The New Skills Assessment for Newly Hired Teachers: A Flexible Device Based on the Minimum Professional Standards for Teacher Self-Assessment. *Formazione & insegnamento*, 22(1), 85-96. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_10](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_10)

**Copyright:** © 2024 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24\\_10](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_10)

**Submitted:** February 13, 2024 • **Accepted:** April 24, 2024 • **Published:** April 30, 2024

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

**Authorship:** Section 1 (M. C. Pettenati); Sections 2.1–2.3 (M. C. Pettenati), Section 2.4 (S. Martinelli); Sections 3.1–3.2 (A. Tancredi); Section 3.3 (S. Martinelli); Section 4 (S. Martinelli); Section 5 (M. C. Pettenati, A. Tancredi, S. Martinelli); Section 6 (M. C. Pettenati, A. Tancredi, S. Martinelli).

## 1. Introduzione

L'adozione degli standard professionali per i docenti è da tempo un tema all'attenzione dei sistemi educativi di molti paesi (CEPPE, 2013; Call, 2018). Il dibattito scientifico degli ultimi anni riguardo l'utilità degli standard professionali sulla qualità dell'istruzione e la loro adozione diversificata in relazione ai diversi momenti di sviluppo della professionalità docente, è andata consolidandosi di recente arrivando ad affermare che i paesi che riescono meglio nelle indagini comparative internazionali 'agiscono sulla base della convinzione che esiste un corpo distinto di conoscenze e abilità che tutti gli insegnanti devono essere in grado di dimostrare e che gli insegnanti possono apprendere queste competenze e migliorare le loro prestazioni' (Darling-Hammond, 2021). I sistemi educativi che adottano questa visione articolano le conoscenze e le competenze che gli insegnanti devono dimostrare in una serie di standard sviluppati sulla base della ricerca educativa. Gli standard hanno come obiettivo quello di indicare in modo chiaro ciò che gli insegnanti devono sapere e saper fare e possono essere utilizzati per diversi obiettivi tra cui: formare e abilitare i futuri insegnanti, accompagnare il loro ingresso in servizio, accompagnare e valutare il loro sviluppo professionale, in alcuni casi anche in ottica di progressione di carriera, valutare e accreditare le istituzioni che formano gli insegnanti.

In Italia non esiste un quadro unificato che definisca gli standard professionali degli insegnanti. Sono infatti in vigore diversi quadri o profili di competenze che descrivono gli Standard professionali relativi a diverse fasi e contesti della professionalizzazione dei docenti, dalla formazione iniziale, a quella in ingresso a quella in servizio.

A partire dal 2021, tuttavia, le riforme del sistema italiano nella formazione insegnanti, avviate grazie al *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, hanno gettato le premesse normative per dare corso all'obiettivo di 'Miglioramento dei processi di reclutamento e formazione degli insegnanti', ribadendo la centralità delle competenze professionali come strumento per il conseguimento di tale obiettivo.

Nell'ambito della formazione in ingresso per i docenti in anno di formazione e prova (DM 226/22), il Bilancio iniziale delle competenze definito per i docenti neoassunti nel 2015 – 2016 (Magnoler et al., 2017) ed utilizzato da oltre 300.000 insegnanti, è stato per otto anni lo 'standard di fatto' per la descrizione di aree, ambiti e indicatori di competenza dei nuovi insegnanti. Parallelamente ai processi evolutivi in atto a livello paese e nel contesto scientifico internazionale, la necessaria 'manutenzione' di questo dispositivo è stata il propulsore per l'impostazione di un lavoro di ricerca e sviluppo di un nuovo quadro di Standard professionali di competenza. Per fare in modo che tale costruito fosse al contempo sinergico con gli obiettivi delle riforme normative in atto e facesse tesoro dei più recenti risultati della ricerca educativa nel settore, alla base del lavoro sono stati posti i seguenti requisiti generali per il nuovo quadro di competenze: generale (ovvero adatto a tutti gli ordini scolastici), flessibile (aperto ad interfacciarsi in termini di signifi-

cato con gli standard professionali degli altri due momenti della formazione docente) e, esaustivo (contenente solo e soltanto le competenze necessarie), di agile utilizzo da parte dei docenti (sia in chiave autovalutativa, ovvero sottoforma di Bilancio di competenze, che in un'ottica di collegamento con la propria storia formativa in una prospettiva di portfolio formativo *lifelong*), usabile (di facile e piacevole interazione).

Questo articolo descrive i requisiti di base e specifici, la metodologia di sviluppo, le caratteristiche e i contenuti di un framework di standard professionali sviluppati a livello nazionale per gli insegnanti neoassunti di ogni ordine e grado in Italia. Gli standard professionali qui presentati, declinati nei dispositivi 'Bilancio delle competenze iniziale e finale' sono in uso a partire dall'A.S. 2023 – 2024 da parte dell'intera coorte composta da oltre 40.000 docenti che svolgono l'anno di formazione e prova.

Definendo standard di tipo 'generale' (cfr. *supra*) e ammettendone vari livelli di padronanza (da nessuna padronanza ad un livello esperto), i risultati di questo lavoro contribuiscono ad esplicitare, per l'Italia, le finalità di uso degli Standard professionali nei vari momenti dello sviluppo della professionalità docente in una prospettiva di continuità: dalla formazione iniziale a quella in ingresso a quella in servizio. Si apre così la strada alla comprensione e all'applicazione di un uso più sistemico degli standard nelle politiche educative italiane che potrebbe guidare, come già accade in diversi paesi tra quelli che meglio riescono nei programmi di comparazione internazionale dei sistemi educativi, la preparazione, la pratica, la valutazione e la crescita professionale degli insegnanti.

## 2. Letteratura di riferimento

Nonostante le sue radici teoriche profonde, la ricerca empirica sulle competenze degli insegnanti è emergente e in crescita, spesso spinta da critiche alla formazione dei docenti in vari paesi (Jentsch & König, 2022). Gli studi di Jentsch e König muovono dalla considerazione che le competenze degli insegnanti, esaminate tramite International Large Scale Assessments (ILSA) come il TEDS-M, influenzano la qualità dell'insegnamento e i risultati di apprendimento degli studenti. Questi autori identificano la competenza insegnante come un costrutto multidimensionale, rappresentabile dalle tre aree di Shulman (1987) che possono essere distinte sia teoricamente che empiricamente: CK (*Content Knowledge*), PCK (*Pedagogical Content Knowledge*) e GPK (*General Pedagogical Knowledge*). La separazione analitica di queste aree di conoscenza consente, nei contesti ILSA secondo Jentsch e König, di valutare gli effetti sulla qualità dell'insegnamento e l'efficacia della formazione degli insegnanti, che sono gli obiettivi ultimi dell'introduzione dei costrutti di competenza nella professionalità docente.

## 2.1 Obiettivi, caratteristiche e contenuti dei teachers standards

Lo studio del CEPPE del 2013 ha esaminato gli standard professionali degli insegnanti, analizzandone obiettivi, sviluppo e applicazione in vari sistemi educativi (i Paesi inclusi nello studio sono: Colombia britannica, Canada; California, Stati Uniti; Inghilterra, Messico, Nuova Zelanda, Texas, Stati Uniti, Victoria, Australia). Gli obiettivi principali degli standard includono il supporto al miglioramento delle prestazioni didattiche, la certificazione dei nuovi insegnanti o di quelli con status avanzato, la valutazione delle prestazioni e l'accreditamento delle istituzioni formative per insegnanti. Questi obiettivi sono spesso interconnessi e applicati in modo combinato nei sistemi educativi, specialmente quelli di matrice anglosassone.

Gli standard professionali per insegnanti delineati dal CEPPE nel 2013 sono categorizzati in generali e specifici. Gli standard generali offrono linee guida ampie sulle buone pratiche didattiche senza specificare dettagli disciplinari o di livello, mentre quelli specifici descrivono pratiche adeguate per particolari discipline, livelli di grado e tappe dello sviluppo professionale. Nonostante la prevalenza degli standard generali, che forniscono un quadro comune, vi è spazio per standard più dettagliati che si allineano a diverse fasi della carriera docente, come quelli adottati dall'Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL, 2011).

Lo studio del CEPPE evidenzia che gli standard professionali efficaci, secondo Loudon (2000), devono essere:

- a) brevi;
- b) trasparenti (ovvero definire in modo chiaro le aspettative);
- c) specifici (per disciplina, per livello professionale);
- d) contestuali (indicare il contesto nel quale la prestazione professionale deve essere dimostrata o dove può esserne raccolta evidenza);
- e) focalizzati chiaramente sull'insegnamento e l'apprendimento;
- f) collegati alla valutazione (ovvero fornire esempi dei diversi livelli di padronanza).

I quadri di competenze professionali per insegnanti esaminati dal CEPPE si articolano in tre ambiti principali: disciplinare, didattico e valoriale-professionale. Studi successivi di Darling - Hammond (2021) condotti su sistemi educativi di diversi Paesi (Australia, con particolare attenzione a Victoria e New South Wales; Canada, con particolare attenzione ad Alberta e Ontario; Finlandia; Cina, Shanghai; Singapore) tra quelli che meglio riescono nelle indagini comparative internazionali, rilevano che, nonostante le differenze culturali, questi quadri condividono elementi comuni come l'impegno degli insegnanti verso gli studenti, le conoscenze e competenze professionali, l'autoriflessione sulla pratica didattica, la collaborazione tra colleghi e il continuo apprendimento per il miglioramento professionale.

Il framework australiano di competenze per insegnanti (AITSL, 2011) è strutturato in tre Aree e sette

Standard, illustrati nella *Tabella 1*, e definisce le conoscenze e le capacità richieste agli insegnanti in quattro livelli progressivi di expertise. Gli Standard puntano a chiarire gli attributi di un insegnamento di qualità, stimolare il dibattito sulle aspettative professionali e promuovere lo sviluppo continuo degli insegnanti attraverso riflessione e apprendimento. Adottati a livello nazionale, vengono implementati con variazioni negli stati australiani per l'accreditamento e la valutazione degli insegnanti.

Area	Standard
Conoscenza professionale	1. Conoscere gli studenti e come apprendono
	2. Conoscere i contenuti e come insegnarli
Pratica professionale	3. Progettare e implementare un efficace insegnamento e apprendimento
	4. Creare e mantenere un ambiente di apprendimento incoraggiante e sicuro
	5. Valutare, fornire feedback e report sull'apprendimento degli studenti
Coinvolgimento professionale	6. Essere coinvolti nella formazione professionale
	7. Essere coinvolti con colleghi, genitori e con la comunità

**Tabella 1. Panoramica degli Standard Professionali per Insegnanti in Australia (AITSL, 2011).**

## 2.2 Modalità di sviluppo, soggetti responsabili e approcci di valutazione dei teachers standards

Il CEPPE (2013) distingue due metodi principali nello sviluppo degli standard professionali per insegnanti: un approccio top-down centralizzato e un approccio bottom-up basato sulla pratica educativa che coinvolge attivamente insegnanti e associazioni. Nel contesto australiano, si nota che gli standard sviluppati attraverso consultazioni ampie tendono a essere percepiti più positivamente, come parte integrante dell'identità professionale degli insegnanti piuttosto che come una politica imposta dall'alto.

Gli standard professionali per gli insegnanti possono essere stabiliti da governi centrali, come i Ministeri dell'Istruzione, e dalle loro agenzie o istituti. Possono anche derivare da istituzioni indipendenti che includono gruppi di insegnanti, esperti disciplinari e altri attori rilevanti.

La valutazione degli standard professionali per insegnanti è solitamente gestita a livello nazionale con coinvolgimento delle autorità locali. Obiettivi comuni includono l'abilitazione o la conferma dei nuovi insegnanti e la certificazione della progressione di carriera. Meno frequenti sono l'accreditamento dei programmi formativi e l'uso degli standard per il miglioramento didattico. Le valutazioni possono portare a feedback per gli insegnanti o a decisioni sull'accreditamento delle istituzioni formative. Spesso si basano su portfolio e osservazioni in classe più che su test standardizzati.

L'ISCED-T 2021 introduce un quadro standardizzato per confrontare i programmi di formazione per insegnanti a livello internazionale, contribuendo all'identificazione e allo sviluppo di conoscenze e competenze docenti. Questo strumento facilita il miglioramento degli standard di qualità dell'insegna-

mento e la professionalizzazione, pur non essendo ancora applicato in studi comparativi in Italia.

### 2.3. Gli standard professionali in Italia

In Italia, la formazione iniziale degli insegnanti è guidata da due quadri di competenze: il Decreto 249/2010 per la scuola dell'infanzia e primaria, con oltre un decennio di applicazione, e l'Allegato A del DPCM del 4 agosto 2023 per la scuola secondaria, attualmente nella fase iniziale di adozione. Entrambi i quadri orientano la formazione e il reclutamento dei docenti.

Il Bilancio delle Competenze per i docenti neoassunti, introdotto nel 2015 – 2016 (Magnoler et al., 2017) e utilizzato fino al 2022 – 2023 da oltre 300.000 insegnanti, ha fornito un quadro di riferimento dettagliato sulle competenze professionali richieste durante

l'anno di formazione e prova. Questo strumento ha aiutato gli insegnanti a comprendere meglio le dimensioni delle loro competenze professionali e a pianificare il loro sviluppo futuro (de Maurissenis & Pettenati, 2020), ma il suo impiego è stato limitato alla fase in ingresso della carriera docente.

Nell'ambito della formazione in servizio, l'esigenza di un costrutto teorico che contribuisse ad orientare la costruzione e lo sviluppo consapevole della formazione in servizio è stata alla base della proposta culturale, rimasta tale senza effettiva adozione sistemica, degli Standard professionali teorizzata nel Documento di lavoro *Dossier professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018) che si articolava in cinque aree e 12 Standard professionali (Tabella 2) graduandoli su tre livelli di padronanza: competenza iniziale, competenza di base, competenza esperta.

Area	Standard
A – Cultura	1. Conoscenze culturali e disciplinari dei saperi che sono 'oggetto' di insegnamento
	2. Competenze metodologico-disciplinari (capacità di analizzare, descrivere, trattare i 'saperi' in ordine alla loro insegnabilità, in relazione alle diverse età evolutive)
B – Didattica	3. Insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento, padronanza delle strategie didattiche per un insegnamento efficace; capacità di gestire risorse digitali e strumenti (es. libri di testo), costruzione di ambienti di apprendimento, metodologie innovative
	4. Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti)
	5. Metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento
	6. Gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento, capacità relazionali come capacità di costruire relazioni positive con gli allievi, di coinvolgerli nell'apprendimento, di ascolto, comunicazione, feedback
C – Organizzazione	7. Modalità di partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola, coinvolgimento nei processi di autovalutazione, miglioramento, rendicontazione
	8. Capacità di lavoro collaborativo tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali
D – Istituzione/Comunità	9. Padronanza del contesto professionale, con le sue regole, routine, responsabilità; conoscenza delle dimensioni normative e regolamentari; partecipazione al sistema delle relazioni, delle decisioni e delle relazioni professionali;
	10. Capacità di instaurare rapporti positivi con genitori, partner istituzionali e sociali, saper vivere il rapporto con il territorio e la comunità come risorsa positiva.
E – Professione	11. Formazione in servizio, inclusa la capacità di riflettere sul proprio insegnamento e imparare dai colleghi, sostenere la propria crescita professionale attraverso la ricerca e l'apprendimento continuo.
	12. Sviluppo della professione e identità professionale, intesa come la capacità di contribuire alla professione insegnante, alla condivisione della conoscenza professionale e al dibattito pubblico sulla scuola.

Tabella 2. Riepilogo degli Standard professionali per insegnanti secondo le Cinque Aree di Competenza (MIUR, 2018).

L'adozione del DPCM del 4 agosto 2024 per la formazione degli insegnanti secondari e la creazione della Scuola di Alta Formazione (Legge 79/2022) sono azioni del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, approvato il 13 luglio 2021. Questo piano include la Missione 4 "Istruzione e Ricerca", con misure per migliorare il reclutamento (Riforma 2.1) e la formazione docente (Riforma 2.2). Il PNRR sottolinea l'im-

portanza del potenziamento delle competenze docenti, fin dal reclutamento, per elevare la qualità dell'offerta formativa (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, 2021, p. 188).

Rispetto agli usi e obiettivi degli standard professionali, l'Italia restituisce quindi un quadro eterogeneo, diversificato per le varie fasi dello sviluppo professionale (Tabella 3).



		Fasi dello sviluppo professionale degli insegnanti		
		Formazione iniziale pre-servizio (Initial Teacher Education)	Formazione in ingresso (Induction)	Formazione in servizio (Continuous professional development)
Uso degli standard professionali in Italia	Sostenere il miglioramento delle prestazioni degli insegnanti		Favorire l'autovalutazione attraverso il dispositivo 'Bilancio iniziale delle competenze' e incoraggiare una consapevole ed efficace formazione in servizio attraverso il dispositivo 'Bilancio finale e bisogni formativi futuri' (DM 226/22)	Previsto dalla Riforma 2.2 del PNRR con l'istituzione della Scuola di Alta Formazione (Art 16-bis Comma 1 D.Lgs. 59/2017)
	Certificare gli insegnanti	Certificare la qualifica propedeutica all'abilitazione professionale (Decreto 246/2010 e DPCM 4/8/2023)	Confermare in ruolo gli insegnanti che sono nuovi alla professione (anche con l'uso dello strumento di osservazione Allegato A del DM 226/22)	Previsto dalla Riforma 2.2 del PNRR: certificare gli insegnanti in un'ottica di formazione in servizio incentivata (Art 16-ter Comma 1 D.Lgs. 59/2017)
	Valutare le prestazioni degli insegnanti	-	Basata sull'istruttoria formulata dal tutor accogliente e dalla relazione del dirigente scolastico, volta a verificare la traduzione in competenze didattiche pratiche delle conoscenze teoriche disciplinari e metodologiche maturate nel periodo annuale di prova e disciplinata da un apposito strumento di osservazione, l'Allegato A al DM226/22 (Art.13, comma 3, D.M.226/2022) e discussa in sede del Comitato di valutazione	-
	Premiare le prestazioni degli insegnanti			Previsto dalla art. 1, commi 126-129, della legge 13 luglio 2015 n. 107 (Bonus premiale per docenti)
	Valutare e accreditare le istituzioni di formazione degli insegnanti.	Normato dal DPCM 4/8/23 (Art. 4)		Previsto dalla Riforma 2.2 del PNRR: certificare gli insegnanti in un'ottica di formazione in servizio incentivata (Art 16-ter Comma 2 D.Lgs. 59/2017)

Tabella 3. Quadro degli usi e obiettivi degli standard professionali in Italia rispetto alle fasi della formazione docenti.

## 2.4 Gli standard professionali nell'Induction (ovvero il Bilancio delle Competenze per docenti neoassunti)

Il Bilancio iniziale delle competenze proposto in via sperimentale nell'a.s. 2014 – 2015, poi consolidato e

restato in esercizio dall'annualità A.S. 2015 – 2016 e fino al 2022 – 23, era organizzato in tre Aree, nove Ambiti e 48 Competenze (Tabella 4).

Area di competenza	Ambito	N indicatori di competenza
<b>I. Area delle competenze relative all'insegnamento (Didattica)</b>	Organizzare situazioni di apprendimento	11
	Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo	4
	Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento	5
<b>II. Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della propria scuola (Organizzazione)</b>	Lavorare in gruppo tra docenti	5
	Partecipare alla gestione della scuola	5
	Informare e coinvolgere i genitori	4
<b>III. Area delle competenze relative alla propria formazione (Professionalità)</b>	Affrontare i doveri e i problemi etici della professione	4
	Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative	3
	Curare la propria formazione continua	7

Tabella 4. Aree e Ambiti di competenza del Bilancio delle Competenze neoassunti in uso tra il 2015 – 2016 e il 2022 – 2023.

Gli insegnanti dovevano scegliere fino a tre indicatori di competenza per ambito, giustificando la scelta con un'argomentazione (max 3.000 caratteri). I criteri di selezione variavano tra competenze desiderate, da approfondire, o già padroneggiate. Questo processo stimolava la riflessione sull'identità professionale, ma limitava la valutazione a pochi descrittori, precludendo un confronto completo con tutte le competenze essenziali per il profilo docente, e quindi una auto-valutazione rispetto a un quadro di riferimento completo.

Il dispositivo *Bilancio delle competenze* è stato esaminato da Pettenati et al. (2021) attraverso un monitoraggio quinquennale su circa 200.000 insegnanti in formazione. L'analisi ha rivelato una tendenza crescente di docenti che lo ritengono cruciale per comprendere meglio le proprie competenze professionali, sottolineando il suo ruolo chiave nel modello formativo e l'innovazione culturale nell'enfatizzare competenze e standard nella professionalizzazione docente.

Il "vecchio" Bilancio delle competenze ha aiutato gli insegnanti in formazione a concentrarsi su competenze pratiche in aree didattiche, professionali e organizzative, delineando un profilo professionale ampio che supera l'ambito dell'aula. Questo strumento ha facilitato la transizione dei docenti in nuovi contesti educativi, indicando che alcune competenze, come quelle organizzative o legate alla ricerca, tendono ad essere sviluppate più avanti nel percorso professionale.

Una ricerca qualitativa in Piemonte ha evidenziato quali competenze gli insegnanti ritengono più importanti per il loro sviluppo professionale, sottolineando l'importanza della progettazione didattica, dell'attenzione agli studenti con BES o DSA, della gestione scuola-famiglia, della motivazione degli studenti, dell'uso delle tecnologie digitali e della formazione continua. Tale indicazione è ancora più significativa se messa in relazione con la risposta alla domanda posta ai docenti:

Alla luce delle grandi trasformazioni ed emergenze (sociali, ambientali, economiche, sanitarie, digitali, ecc.) con cui ci confrontiamo e che impongono continuamente un rinnovamento della professionalità docente, secondo te, quali competenze mancano in questo bilancio iniziale?

...da cui è emerso il bisogno di un'integrazione tra le competenze del Bilancio proprio in merito alle dimensioni relazionali e alle soft skill. Si suggerisce quindi di equilibrare le competenze tecniche nel Bilancio delle competenze docenti, enfatizzando anche gli aspetti umani e le competenze trasversali. Questo aiuterebbe gli insegnanti a gestire meglio la complessità del loro ambiente di lavoro e le sfide degli studenti.

Un'indagine su oltre 52.000 docenti in formazione nel 2023 – 24 ha raccolto feedback da 2.028 partecipanti su utilità, difficoltà, riflessione, completezza degli standard e valore formativo continuo del Bilancio delle competenze. L'obiettivo era valutare l'efficacia e la percezione di completezza per una possibile rivisitazione dello strumento.

L'indagine ha confermato che il 60,8% dei docenti trova il Bilancio delle competenze utile per la riflessione professionale. La maggior parte non ha riscontrato difficoltà, ma circa il 40% ha avuto problemi con l'area Organizzazione, attribuendoli a conoscenza parziale, mancanza di chiarezza e complessità eccessiva, riflettendo la sfida di adattarsi a nuovi contesti scolastici e organizzativi per i neoassunti. Le tre aree del Bilancio hanno stimolato la riflessione professionale, con maggiore enfasi sulla Didattica (32,8%) rispetto all'Organizzazione (15,1%), indicando la necessità di miglioramenti in quest'ultima. Il 71,4% dei docenti considera il Bilancio completo, mentre alcuni lo trovano incompleto o ridondante. L'uso del Bilancio per una prospettiva di formazione continua riceve ampio consenso, con molti favorevoli alla sua applicazione oltre l'anno di prova e alla documentazione continua delle attività docenti.

### 3. Metodologia

Il presente lavoro ha come obiettivo quello di definire e validare un quadro di standard professionali che presenti le seguenti caratteristiche, correlate all'analisi proposta nella *Sezione 2*:

- generalità (essere adatto a tutti gli ordini scolastici);
- flessibilità (rispetto ai tre momenti di sviluppo professionale dei docenti: formazione iniziale, in ingresso e in servizio);
- esaustività (contenente solo e soltanto le competenze necessarie);
- agilità d'uso da parte dei docenti (sia in chiave auto-valutativa, ovvero sottoforma di Bilancio di competenze, che in un'ottica di collegamento con la propria storia formativa in una prospettiva di portfolio formativo lifelong);
- usabilità (di facile e piacevole interazione).

#### 3.1 Panoramica del disegno metodologico

Il lavoro si sviluppa combinando conoscenze scientifiche e intervento professionale, ossia quale azione-intervento; si tratta di

Uno studio sistematico di una singola organizzazione [...] che parte da una diagnosi relativa a problemi acuti del cliente e da una ipotesi conoscitiva che ha cittadinanza nella comunità scientifica; è orientato verso il cambiamento concreto del modello organizzativo o di sue rilevanti proprietà; rappresenta un'azione esso stesso, in quanto implicante larga parte di formazione e sperimentazione; è visibile alla direzione e alle rappresentanze dei lavoratori, alla comunità scientifica e al pubblico; produce come output un prodotto rilevante per la comunità scientifica, un cambiamento dell'organizzazione, un percorso di comunicazione e diffusione dei paradigmi individuati, un percorso di apprendimento" (Butera, 2017, p. 89)

La ricerca, per il contesto in cui si effettua, ha un obiettivo prevalentemente operativo che deve essere deontologicamente privilegiato rispetto a quello scientifico, ciò nonostante, la dinamica tra fondamenti teorici e pratica operativa è costante, realizzando un doppio processo top-down (analisi teorica e confronto scientifico) e bottom-up (applicazione e confronto con gli insegnanti).

Tale dinamica si è esplicitata nel processo di perfezionamento dei singoli standard e indicatori (item) ed esempi contenuti nelle sinossi, ognuno dei quali è stato ricorsivamente messo in discussione da questo gruppo di lavoro, da docenti, da colleghi e partner qualificati. Le letture incrociate hanno messo in evidenza punti di miglioramento e proposto integrazioni a supporto della maggiore completezza e chiarezza.

Tra gli intenti della operazione c'è anche quella di superare la rappresentazione soggettiva ed individuale che gli insegnanti hanno del proprio lavoro, per giungere ad una rappresentazione che sia più aderente alla realtà concretamente vissuta nell'aula, facendo emergere anche le "competenze tacite" (Nonaka & Takeuchi, 1995), in grado di portare a sistema, e quindi socializzare, e di innescare una spirale virtuosa trasformandole in conoscenze esplicite, codificate, reperibili, addirittura consolidabili in conoscenze organizzative.

Un'ulteriore scelta fondativa è connessa alla modalità di compilazione del Bilancio che è di tipo auto-valutativo e non assistito o etero-valutativo. Si tratta di un processo di valutazione della propria pratica lavorativa, finalizzata a potenziarne la qualità, basata sulla riflessione e sul riconoscimento di attività che vengono anche esemplificate, sulla base di situazioni reali ma abbastanza generiche, affinché il docente possa ricostruire la propria esperienza e individuare la propria performance. Sulla base di questi elementi il docente può identificare il livello di padronanza della competenza selezionata, scegliendo uno fra i cinque scenari possibili (cfr. *Tabella 6*):

- La competenza non è stata mai sperimentata (livello 0).
- La competenza è in fase di avvio del processo di acquisizione e di prima formazione (livello 1).
- La competenza è in via di consolidamento e in progressione verso gli standard attesi (livello 2).
- La competenza è consolidata, consapevole e sicura (livello 3).
- La competenza è matura e accreditata e può essere messa a disposizione dei/delle colleghi/e e della scuola (livello 4).

Gli scenari così rappresentati dovrebbero essere in grado di contemplare tutte le varie fasi di sviluppo, dalla prima formazione universitaria al consolidamento lungo tutto l'arco della vita.

### 3.2 Sviluppo dello strumento

Lo sviluppo del Bilancio ha rappresentato una sfida per riuscire, come già detto, a tenere compiutamente conto dei criteri esplicitati in apertura della *Sezione 3* per realizzare standard professionali efficaci, "si tratta di passare dalla definizione astratta o dalla connota-

zione intuitiva delle nozioni sociologiche [...] a criteri di classificazione" (Boudon, 1998, p. 46). Per tale attività è stato adottato il paradigma lazarsfeldiano, ovvero si è proceduto alla scomposizione di un concetto complesso, espresso nelle aree e negli standard, al fine di identificarne gli indicatori. Si è operato, dunque, analizzando la relazione semantica fra concetto, dimensioni standard e indicatori che ha condotto ad individuare gli indicatori operativizzati. "La relazione tra ciascun indicatore e il concetto fondamentale è definita in termini di probabilità" (Boudon, 1998, p. 47) e non di certezza.

Un aspetto rilevante affrontato è quello del linguaggio utilizzato nelle descrizioni del Bilancio di competenze, ponendoci il problema di evitare le distorsioni dovute alla scarsa comprensione del testo; abbiamo dunque provato a superare l'ostacolo connesso alle conoscenze teoriche e operative che caratterizzano la professionalità, ricercando un linguaggio più familiare per i docenti. In quest'ottica le descrizioni degli indicatori sono accompagnate da esempi concreti che possono riguardare anche diversi ordini scolastici (Marradi, 2019). Infatti, l'uso di standard e indicatori che evidenziano attività concrete di insegnamento e apprendimento in classe hanno una maggiore validità per gli insegnanti (Louden, 2000, p.130).

Per ogni standard si richiede di identificare il livello di padronanza della competenza, scegliendo uno fra i cinque scenari possibili, identificati secondo una logica tassonomica (cfr. *infra*), pur nella consapevolezza che la padronanza si pone più come un continuum che quale 'quantità discreta'. Una differente rilevazione (p.e. in termini percentuali o di posizionamento su una barra continua), più rispettosa di tale qualità del concetto di padronanza, comporterebbe difficoltà di rappresentazione e di successivo confronto tra Bilanci compilati in momenti diversi. Si tratta comunque di uno degli elementi che dovranno essere verificati dopo la prima fase di uso nell'A.S. 2023-2024.

Da un punto di vista operativo, gli item sono stati costruiti secondo i seguenti passaggi:

- costruzione del set iniziale e partire dalle Aree e Standard definiti in *Tabella 2* incrociati con Aree e Standard in *Tabella 4* adottando il principio di massima inclusione, ovvero includendo tutti gli indicatori esistenti in entrambi i quadri
- riduzione delle ridondanze e dei duplicati
- scelta di adottare tre Aree (Didattica, Istituzione-Comunità, Professionalità)
- riconduzione di tutti gli Standard e indicatori alle tre Aree scelte
- Scrittura delle sinossi per ciascun Indicatore
- Essenzializzazione degli Standard e Indicatori e redazione della prima bozza
- Prima validazione con esperti esterni
- Revisione sulla base dei riscontri ricevuti e redazione della seconda bozza
- Validazione esterna con docenti
- Revisione sulla base dei riscontri ricevuti e redazione della terza bozza
- Verifica del requisito di flessibilità rispetto alla formazione in servizio (con esperti Scuola di Alta Formazione)
- Consolidamento della versione finale e pubblicazione degli standard.

### 3.3 Validazione dello strumento

Una versione preliminare del Bilancio delle competenze è stata validata internamente consultando esperti con conoscenze specifiche sulla formazione dei neoassunti e sui modelli organizzativi pertinenti. Attraverso un processo che alternava incontri diretti e feedback scritti, è stato possibile affinare gli standard di competenza e integrare nuovi indicatori, grazie alla collaborazione di un referente regionale e un docente esperto.

La seconda fase di validazione del Bilancio delle competenze ha coinvolto docenti in servizio per valutare usabilità, individuare ridondanze o lacune negli standard/indicatori, e verificare la chiarezza e l'adeguatezza linguistica per tutti gli ordini di scuola. Coinvolgendo docenti di diversi livelli educativi (un docente di scuola secondaria di secondo grado; un docente di scuola secondaria di primo grado; un docente di scuola primaria [più funzione strumentale]; un docente di sostegno di scuola dell'infanzia; un docente di scuola serale professionale), si è ottenuta una conferma dell'utilità dello strumento, migliorandone la precisione linguistica e adattabilità, particolarmente nelle aree del sostegno e della scuola dell'infanzia, eliminando ridondanze e affinando la chiarezza espositiva.

Infine, un primo riscontro incrociato è stato svolto con esperti del Comitato di Indirizzo della Scuola di Alta Formazione finalizzato a verificare la coerenza dei diversi item e della semantica utilizzata nel dispositivo in corso di creazione. Ciò ha, da un lato, validato ulteriormente il costruito complessivo e, dall'altro, indotto ulteriori miglioramenti e integrazioni. L'aspettativa è di lavorare all'interno di un quadro omogeneo e condiviso, affinché i docenti ritrovino indicazioni coerenti tra i differenti contesti.

## 4. Risultati

### 4.1 Gli Standard professionali per i docenti in anno di formazione e prova

Il nuovo Bilancio delle competenze ha una struttura articolata in tre Aree, otto Standard minimi e 36 Indicatori di competenze professionali.

La suddivisione in Aree si mantiene coerente con il precedente Bilancio con una curvatura che lo avvicina agli esiti di riflessione contenuti nel Dossier professionale (MIUR, 2018) descrivendo le tre dimensioni costitutive della professionalità docente:

1. la Didattica (*Area delle competenze didattiche, metodologiche e relazionali*), l'Area più ampia e articolata che attiene alle molte componenti che contraddistinguono l'azione didattica;
2. l'Istituzione-Comunità (*Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della scuola e del contesto sociale*), che afferisce alla dimensione della comunità educante e del territorio in cui è inserita la scuola oltre che alle relazioni con le figure professionali interne ed esterne all'istituto in cui il docente esercita la propria professione;
3. la Professione (*Area della formazione continua, della cura della professionalità e dello sviluppo di nuove responsabilità*) ovvero la dimensione dell'aggiornamento e dello sviluppo professionale continuo.

Ciascuna Area è articolata in 'Standard minimi' (Tabella 5) che costituiscono la descrizione del livello ottimale degli obiettivi attesi per ogni docente, partendo dall'assunto che il criterio evolutivo è rappresentato dal passaggio da una situazione di esecuzione con supporto di tutoraggio ad una progressiva autonomia e padronanza, alla consapevolezza del proprio 'stile professionale', all'arricchimento creativo e personale, alla propensione e capacità di trasferire ad altri il proprio 'sapere professionale'.

Area	Standard minimi
A. Didattica area delle competenze didattiche, metodologiche e relazionali	<i>Standard 1: progettare e gestire situazioni di apprendimento</i> che promuovano le otto competenze chiave europee per un apprendimento permanente, trasformando l'insegnamento in esperienze significative e critiche, anche attraverso l'utilizzo di strumenti digitali e didattici in presenza e a distanza, e utilizzando strumenti di lavoro per documentare, valutare e certificare le competenze personali degli studenti, anche in prospettiva orientativa.
	<i>Standard 2: adottare e adattare strategie e metodi didattici</i> , compresi quelli personalizzati per l'inclusione di studenti con disabilità e bisogni educativi speciali, integrando epistemologie e metodologie disciplinari e interdisciplinari.
	<i>Standard 3: adottare strategie e metodi di valutazione</i> per promuovere l'apprendimento
	<i>Standard 4: gestire relazioni e comportamenti in classe</i> per favorire l'apprendimento in un clima disteso e collaborativo
B. Istituzione-comunità area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della scuola e del contesto sociale	<i>Standard 5: partecipare attivamente all'esperienza professionale organizzata a scuola</i> , comprendendo e applicando le funzioni e modalità della valutazione interna ed esterna degli apprendimenti formali, non formali e informali.
	<i>Standard 6: lavorare in modo collaborativo con la comunità professionale della scuola</i>
	<i>Standard 7: instaurare rapporti positivi con i famigliari, i partner istituzionali e sociali</i>
C. Professione area della formazione continua, della cura della professionalità e dello sviluppo di nuove responsabilità	<i>Standard 8: impegnarsi nella formazione continua</i> e nello sviluppo professionale, integrando i nuclei basilari dei saperi e della didattica specifici per i propri insegnamenti, con la capacità di progettare didatticamente e gestire con flessibilità gruppi classe/interclasse per la personalizzazione e valorizzazione dei talenti e lo sviluppo di competenze trasversali e comunicative

Tabella 5. Gli Standard professionali in uso nel Bilancio di Competenze neoassunti A.S. 2023 – 2024.



Il Bilancio delle competenze utilizza 36 indicatori per definire il livello di padronanza di ciascuno standard, descrivendo comportamenti, azioni e conoscenze osservabili. Questi indicatori facilitano l'auto-valutazione dei docenti, correlati a esperienze concrete tramite legende per chiarire ulteriormente il loro significato.

Gli indicatori, pensati per coprire tutti gli ordini di scuola, solo in alcuni casi specifici (es. per le dimensioni della valutazione o per la condivisione degli obiettivi di apprendimento con gli allievi), sono formulati anche con una curvatura più aderente all'apprendimento e alla relazione educativa caratteristici della scuola dell'infanzia.

Ad esempio (Figura 1), l'Area Didattica del Bilancio delle competenze invita i docenti a progettare esperienze di apprendimento che integrano le otto competenze chiave europee, sfruttando strumenti digitali e metodi sia in presenza che a distanza. Un focus particolare è posto sulla documentazione, valutazione e certificazione delle competenze degli studenti, con un'attenzione all'individualizzazione dei percorsi formativi. Questo standard è esemplificato attraverso sinossi che forniscono indicazioni pratiche per l'attuazione delle competenze.

Per ciascun indicatore il docente è chiamato a posizionarsi su cinque livelli di padronanza (Tabella 6).

<b>A - DIDATTICA</b> <i>Area delle competenze didattiche, metodologiche e relazionali</i>	
<b>Standard minimo 1</b>	
Progettare e gestire situazioni di apprendimento che promuovano le otto competenze chiave europee per un apprendimento permanente, trasformando l'insegnamento in esperienze significative e critiche, anche attraverso l'utilizzo di strumenti digitali e didattici in presenza e a distanza, e utilizzando strumenti di lavoro per documentare, valutare e certificare le competenze personali di studenti e studentesse, anche in prospettiva orientativa	
<i>Indicatori delle competenze professionali</i>	<i>Spiegazione delle competenze professionali</i>
<b>1.1.</b> Progettare percorsi di apprendimento in coerenza con le indicazioni ministeriali e con i traguardi delle competenze previsti dal curriculum d'Istituto facendo particolare attenzione all'individualizzazione e alla personalizzazione dei percorsi.	Progettare l'attività didattica correlandola alle linee guida/indicazioni nazionali e all'eventuale curriculum di Istituto, con riferimento ai campi di esperienza, agli obiettivi di apprendimento, ai traguardi di competenza ovvero ai risultati di apprendimento previsti dagli ordinamenti didattici vigenti (nel caso della secondaria di secondo grado, correlando gli argomenti specifici al PECUP proprio dei distinti indirizzi di studio).

Figura 1. Dettaglio del Bilancio delle Competenze relativo all'Area Didattica, Standard 1, Indicatore 1.1 e relativa spiegazione

Livello	Padronanza	Descrizione
0	Nessuna	La competenza non è stata mai sperimentata.
1	Iniziale	La competenza è in fase di avvio del processo di acquisizione e di prima formazione.
	In corso di formazione	La competenza è in via di consolidamento e in progressione verso gli standard attesi.
3	Standard atteso	La competenza è consolidata, consapevole e sicura.
4	Esperto	La competenza è matura e accreditata e può essere messa a disposizione dei/delle colleghi/e e della scuola

Tabella 6. Tabella 6: Livelli di padronanza del Bilancio delle competenze.

#### 4.2 Il Nuovo Bilancio delle Competenze

Nel nuovo concept di Portfolio è stata prevista l'implementazione di due dispositivi che rispondono a due bisogni formativi. In primo luogo, la realizzazione e la proposta di un quadro di riferimento per gli standard di competenze attesi per il profilo del docente, che si situa all'interno del dibattito culturale attuale per una professione che sta attraversando una crisi professionale profonda non solo a livello nazionale,

ma anche europeo, in un contesto trasformativo in cui 'il mondo dell'istruzione sta evolvendo, al pari della professione dei docenti e dei formatori che è chiamata in misura crescente a soddisfare richieste e aspettative e ad assumere responsabilità' (Rapporto Eurydice, 2021 pp. 33 – 34). I decisori politici nazionali e europei hanno dialogato per individuare le sfide che rendono la professione docente meno attrattiva e al contempo per cercare di mitigare l'impatto della carenza degli insegnanti e mantenere un'alta qualità degli standard educativi (Rapporto Eurydice, 2021, p. 34); anche in Italia è in atto una riforma importante per la formazione iniziale degli insegnanti e per il loro reclutamento (DPCM del 4 agosto 2023). In tale contesto si inserisce la realizzazione di un quadro di standard con cui gli insegnanti possano confrontarsi secondo un'intenzione già prefigurata dal Dossier professionale (MIUR, 2018), ovvero dotare i docenti in avvio alla professione di

uno strumento formativo che permette all'insegnante di adottare un atteggiamento fluido, flessibile, critico, quasi in continuo colloquio con le situazioni, che gli garantisce una consapevolezza sul proprio agire e favorisce un apprendimento significativo da parte degli studenti (p. 32).

Il quadro di standard di competenze proposto dal Bilancio è pensato come una forma di accompagnamento continuo che sostenga l'insegnante in tutte le fasi della sua carriera:

Nella formazione iniziale, si ha la consapevolezza di sé come professionista e della propria scelta professionale; nella fase di accesso all'insegnamento, si acquisisce la consapevolezza del proprio agire nell'istituzione; l'essere docente in una specifica comunità; nella formazione in servizio, vi è la consapevolezza della propria struttura operativa che permette di orientarsi su obiettivi mirati, sia che si tratti di risolvere specifiche (MIUR, 2018, p. 32).

Un bisogno percepito dagli stessi docenti che nelle indagini sopra richiamate hanno espresso la percezione di utilità per uno strumento che li accompagni anche oltre l'anno di prova da redigere tendenzialmente ogni volta che si svolge un'attività particolarmente significativa.

In secondo luogo, il Bilancio delle competenze costituisce uno dei dispositivi centrali più importanti del modello formativo neoassunti, così come previsto dal DM 850/2015 e confermato dal DM 226/2022. All'interno di tale modello il/la docente neoassunto/a è chiamato/a documentare un Portfolio professionale digitale da presentare al Comitato di valutazione. Nel 'mondo' neoassunti il Bilancio di competenze supporta l'insegnante nell'auto-valutazione delle proprie competenze a inizio dell'anno di prova (in autunno) e consente di 'guardarsi' nuovamente al termine del percorso, attraverso il Bilancio finale (giugno) quando l'insegnante riflette sulle stesse dimensioni della professionalità a livello di Standard.

Durante il relativamente breve periodo dell'anno di prova, è ragionevole supporre che ci possa essere solo un cambiamento parziale nei livelli di competenza. Tuttavia, mettere in luce le dimensioni specifiche sollecitate dal percorso neoassunti consente agli insegnanti di avviare un processo mirato di auto-riflessione e di supporto nel delineare la propria traiettoria professionale e i propri bisogni futuri.

Il Bilancio delle competenze così come si configura nell'ambito della formazione neoassunti è implementato in due vesti editoriali che si rivolgono a diverse tipologie di utenti.

La prima versione corrisponde all'implementazione informatica presente all'interno del Portfolio professionale digitale che i/le docenti impegnati nell'anno di prova sono chiamati a redigere all'interno dell'ambiente online a supporto della formazione neoassunti 2023 – 2024 nella sezione privata, a seguito dell'accesso tramite login. L'ambiente online è stato completamente ridisegnato e reingegnerizzato rispetto agli anni passati con l'obiettivo di ospitare il nuovo Bilancio e fornire un'interfaccia grafica di immediata usabilità. Proprio il criterio di facilità d'uso era infatti il primo requisito indicato dal 57,95% dei 1.427 docenti che hanno risposto al questionario nell'A.S. 2022-2023, esprimendo interesse per un ambiente oltre l'anno di prova in cui continuare a documentare il proprio percorso professionale. Nel Bilancio iniziale implementato nel portfolio digitale i docenti neoassunti, si posizionano sui diversi indicatori tramite se-

lezioni con *slider*; ciascuno dei tre livelli strutturali del dispositivo (Area-Standard-Indicatore di competenza) prevede una sinossi specifica che accompagna e guida alla lettura e alla comprensione.

La seconda 'veste editoriale' del Bilancio delle competenze è rappresentata invece da un documento pdf liberamente scaricabile e accessibile dal sito pubblico neoassunti 2023 – 2024 nella sezione 'Toolkit', che riproduce l'articolazione del Bilancio così come è implementato nell'ambiente online e corredato da un documento di accompagnamento – *Legenda Bilancio iniziale delle competenze* – di guida alla lettura e interpretazione degli indicatori di competenza. Tale documento è stato ideato per consentire anche ad altri attori del modello formativo, quali tutor, dirigenti scolastici, referenti per la formazione di ambito, referenti regionali, di prendere visione e confrontarsi con il quadro di standard di competenze sul quale operano l'auto-valutazione i docenti neoassunti e per promuovere un dibattito culturale su tale dispositivo in ottica *lifelong*.

## 5. Discussione

Lo studio propone un framework di standard professionali per insegnanti neoassunti in Italia, universalmente applicabile a ogni ordine e grado scolastico. Questo quadro include una scala di valutazione da 0 a 4, mirata a definire il livello di competenza, dalla mancanza di padronanza a un livello esperto. Il framework di standard professionali per insegnanti neoassunti, implementato nell'anno scolastico 2023-2024 e utilizzato da oltre 44.000 docenti, è riconosciuto come uno strumento valido per il loro sviluppo professionale, ricevendo valutazioni positive per il suo contributo alla formazione e alla prova degli insegnanti.

L'aggiornamento degli standard documentato in questa ricerca, in linea con le più recenti evoluzioni normative, scientifiche e culturali, ha reso più snello e diretto lo strumento di auto-valutazione delle competenze. Il focus su competenze relative alla didattica, alla partecipazione alla vita della istituzione e comunità scolastica e lo cura della propria professionalità enfatizza l'importanza di un approccio integrato alla formazione degli insegnanti, che valorizza tanto le competenze 'tecniche' del mestiere quanto quelle culturali, trasversali e relazionali.

La scelta di escludere alcune competenze dal quadro definito, come la conoscenza delle lingue straniere, risponde a una strategia intenzionale per evitare sovrapposizioni con standard esistenti come il CEFR. Questa decisione solleva questioni su quali competenze siano essenziali e quali vengano omesse, sottolineando l'importanza di distinguere tra competenze fondamentali e quelle già ben stabilite da altri quadri teorici.

Analoga riflessione può essere fatta per le competenze pedagogiche-digitali. Nel caso degli standard da noi definiti, questa scelta riflette l'aspettativa implicita che tali abilità siano descritte e/o auto-valutate in altri standard specifici definiti a livello europeo, come il *Selfie for Teachers* nel caso delle competenze digitali, il *LifeComp* nel caso delle competenze trasversali, il

*GreenComp* nel caso delle competenze per (l'educazione) alla sostenibilità.

Il lavoro contribuisce alla definizione e all'uso degli standard professionali in Italia, proponendo un modello di sviluppo continuo per gli insegnanti che spazia dalla formazione iniziale fino alla pratica quotidiana. Questo approccio favorisce una maggiore sistematizzazione degli standard nelle politiche educative, allineandosi alle migliori pratiche internazionali per migliorare la qualità dell'educazione nel sistema scolastico italiano (Darling-Hammond et al., 2017).

Una validazione su vasta scala sarà effettuata al termine dell'anno di prova 23/24 sulla base del processo di monitoraggio che coinvolgerà i questionari compilati da 44.000 neoassunti e relativi tutor. Questo processo è fondamentale non solo per assicurare che il Bilancio rispecchi i criteri di progettazione, ma anche per valutarne l'efficacia e l'impatto potenziale come strumento di sviluppo professionale continuo. In particolare, la validazione permetterà di esaminare la pertinenza e la distribuzione degli indicatori nelle tre aree fondamentali: Didattica, Istituzione-Comunità, e Professionalità. Riconosciamo infatti che, nel corso della loro carriera, gli insegnanti neoassunti saranno chiamati a sviluppare competenze in modo non uniforme tra queste aree. Inizialmente ci aspettiamo che l'enfasi sarà posta sull'area della Didattica, vista la natura intensiva e la brevità dell'anno di prova, che verosimilmente non offre opportunità di esplorare appieno le competenze legate alle altre due aree. Tuttavia, è fondamentale sottolineare che la carriera di un docente è un percorso evolutivo, durante il quale le competenze relative all'Istituzione-Comunità e alla Professionalità acquisiranno progressivamente maggiore rilevanza. Queste aree, infatti, si rivelano essenziali per la crescita professionale a lungo termine, riflettendo l'evoluzione del ruolo del docente all'interno della scuola e della comunità locale.

Pertanto, il dispositivo Bilancio delle competenze è progettato per 'accendere' flessibilmente le diverse competenze in momenti specifici della carriera docente, consentendo agli insegnanti di familiarizzare fin dalle fasi iniziali con tutte le dimensioni del loro ruolo professionale. Questo approccio supporta la riflessione individuale e stimola i docenti a progettare il proprio sviluppo professionale in una prospettiva di lungo termine, anticipando le sfide e le opportunità che incontreranno man mano che maturano e consolidano la loro presenza e il loro impatto all'interno della comunità scolastica e del territorio.

I risultati ottenuti dal presente studio aprono prospettive per ricerche future.

La disponibilità del dispositivo per possibili applicazioni nella formazione iniziale degli insegnanti nella scuola secondaria, così come previsto dal DPMC del 4 agosto 2023 e la sua adozione da parte delle università interessate, suggerisce una linea di ricerca promettente sulla collaborazione tra istituti di formazione superiore e scuole, per una formazione iniziale degli insegnanti sempre più integrata e orientata agli standard professionali attuali. Questi studi contribuirebbero a una comprensione più ricca delle dinamiche di formazione degli insegnanti e del ruolo del Bilancio

delle Competenze nel promuovere un insegnamento di qualità e una professionalità docente in continua evoluzione e in ottica di continuità.

In una prospettiva di formazione continua, infine, gli standard presenti nel Bilancio delle competenze possono favorire lo sviluppo di diversi scenari di ricerca, articolando la flessibilità dovuta a momenti diversi e a finalità diverse e quindi adattarsi a un uso che può essere prevalentemente di autovalutazione ('dove mi trovo'), ('cosa voglio migliorare') e/o utile a collocare il proprio ruolo anche in profili extra-aula ('in quali ambiti posso valorizzare la mia professionalità').

## 6. Conclusione

Questo articolo descrive i requisiti di base e specifici, la metodologia di sviluppo, le caratteristiche e i contenuti di un framework di standard professionali sviluppati a livello nazionale per gli insegnanti neoassunti di ogni ordine e grado in Italia. Gli standard professionali qui presentati sono declinati nei dispositivi "Bilancio delle competenze iniziale e finale" sono in uso a partire dall'A.S. 2023 - 2024 da parte dell'intera coorte composta da oltre 44.000 docenti che svolgono l'anno di formazione e prova. Questo studio contribuisce alla comprensione e implementazione degli standard professionali per insegnanti in Italia, proponendo un modello evolutivo di sviluppo professionale che va dalla formazione iniziale fino a quella continua e, seguendo le migliori prassi internazionali, promuove l'integrazione sistematica degli standard nelle politiche educative italiane, mirando a migliorare la qualità dell'educazione.

La creazione di valore legata ai risultati di questa ricerca, tuttavia, dipenderà molto 'da come gli standard verranno utilizzati'. È molto condivisibile l'affermazione di Linda Darling - Hammond di ormai di oltre un decennio fa:

La questione cruciale per il movimento degli standard per gli insegnanti, laddove sta emergendo, è come gli standard saranno utilizzati, quanto universalmente saranno applicati e come potranno sfruttare opportunità di apprendimento più forti e un insieme più comune di conoscenze, competenze e impegni in tutta la professione (Darling - Hammond, 2012, p. 297).

Darling - Hammond sottolinea infatti che, anche se gli standard per una professione sono forti e ben definiti, il loro impatto sarà significativamente ridotto se essi non vengono applicati o implementati in modo coerente ed efficace. Al contrario, standard trattati come un requisito obbligatorio sia per gli individui che entrano nella professione sia per le organizzazioni coinvolte nella loro formazione e sviluppo professionale, similmente alle pratiche in altre professioni, hanno maggiori probabilità di avere un effetto più sostanziale e positivo.



## Riferimenti bibliografici

- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. AITSL. <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf>
- Bandini, G., Biagioli, R., & Ranieri, M. (2022). *La formazione degli insegnanti neoassunti: Modelli, strumenti, esperienze*. ETS.
- Bezzi, C., Cannavò, L., & Palumbo, M. (2010). *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione*. FrancoAngeli.
- Boudon, R. (1998). *Metodologia della ricerca sociologica* ([Nuova ed.]). Il Mulino.
- Butera, F. (2017). La ricerca-intervento sull'organizzazione: Rivoluzionare modelli e metodi. *Sviluppo & Organizzazione*, 2017(May/June), 86–98. <https://irso.it/wp-content/uploads/2021/07/Ricerca-intervento-e-la-storia-di-IRSO-SO-276.pdf>
- Butera, F. (2022). Progettare e sviluppare una new way of working. *Lavoro Diritti Europa*, 2022(1), 2–15. <https://www.lavorodirittieuropa.it/dottrina/951-progettare-e-sviluppare-una-new-way-of-working>
- Call, K. (2018). Professional Teaching Standards: A Comparative Analysis of Their History, Implementation and Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93–108. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.6>
- CEPPE, Centre of Study for Policies and Practices in Education. (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study* (OECD Education Working Papers 99; OECD Education Working Papers, Vol. 99). <https://doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>
- Commissione europea/EACEA/Eurydice. (2021). *Insegnanti in Europa: Carriera, sviluppo professionale e benessere* [Eurydice Report]. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; Companion Volume*. Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Darling-Hammond, L. (2012). Teacher Preparation and Development in the United States: A Changing Policy Landscape. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (pp. 130–150). Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295–308. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>
- de Maurissens, I., & Pettenati, M. C. (2020). “Vale più di mille parole” La polisemia delle immagini nella formazione degli insegnanti ai temi globali. *Formazione & insegnamento*, 18(1), 334–348. [https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20\\_27](https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20_27)
- Decreto 10 settembre 2010, n. 249: Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244» (11G0014). (2011). *Gazzetta Ufficiale Supplemento Ordinario*, 152(Suppl. Ord. No. 23), 1–57. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg>
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023: Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza. (23A05274). (2023). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 164(224), 1–31. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>
- DM 226/2022: *Disposizioni per formazione e prova docenti*. (2022). [Ministerial Decree]. <https://www.miur.gov.it/web-miur-usr-toscana/-/disposizioni-per-formazione-e-prova-docenti-dm-226-2022>
- DM 850/2015: *Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107*. (2015). [Ministerial Decree]. [http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/2015/DM\\_850\\_27\\_10\\_2015.pdf](http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/2015/DM_850_27_10_2015.pdf)
- Elliott, J., Giordan, André., Scurati, C., Pozzo, G., & Zappi, L. (1993). *La ricerca-azione: Metodiche, strumenti, casi* (1st ed.). Bollati Boringhieri.
- Jentsch, A., & König, J. (2022). Teacher Competence and Professional Development. In T. Nilsen, A. Stancel-Pi tak, & J.-E. Gustafsson (Eds.), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education* (pp. 1167–1183). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8\\_38](https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8_38)
- Legge 29 giugno 2022, n. 79: Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR). (22G00091). (2022). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 163(150), 1–58. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/06/29/22G00091/sg>
- Louden, W. (2000). Standards for Standards: The Development of Australian Professional Standards for Teaching. *Australian Journal of Education*, 44(2), 118–134. <https://doi.org/10.1177/000494410004400203>
- Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., Rosa, A., & Rossi, P. G. (2017). Il Bilancio delle Competenze nella formazione dei Neoassunti 2014/2015. In P. Magnoler, A. M. Notti, & L. Perla (Eds.), *La professionalità degli insegnanti: La ricerca e le pratiche* (pp. 341–358). Pensa MultiMedia.
- Marradi, A. (2019). *Tutti redigono questionari: Ma è davvero così facile?* FrancoAngeli.
- MIUR. (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio—Documenti di lavoro*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. <https://www.miur.gov.it/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- Pettenati, M. C., Di Stasio, M., D'Amico, D., & Cerini, G. (2021). Monitoraggio del Piano di formazione: Organizzazione, modello e strumenti per l'indagine. In M. C. Pettenati (Ed.), *Paese formazione: Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti* (p. Chapter 2). Carocci.
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza: #Nextgenerationitalia*. (2021). <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>