

TEACHING IN THE MULTICLASS, THE TECHNOLOGICAL DIMENSION IN THE NATIONAL SURVEY ON THE PRACTICES AND NEEDS OF TEACHERS

INSEGNARE NELLA PLURICLASSE, LA DIMENSIONE TECNOLOGICA NELL'INDAGINE NAZIONALE SU PRATICHE E FABBISOGNI DEI DOCENTI

Giuseppina Rita Jose Mangione^{a1}, Laura Parigi^{a2}, Tania Iommi^{a3}

^a *INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, Firenze, Italia*

g.mangione@indire.it

l.parigi@indire.it

t.iommi@indire.it

Abstract

In this work are analysed the educational settings attributable to the multiclass also referred to as multi-age class, unified class and combined class with attention to the use of technologies in online teaching. The analysis of the international literature and the individuation of the uses of technology in multiclass leads a national investigation conducted by INDIRE which has made it possible to understand the spread of multiclass in Italy, the difficulties expressed in testimonies, as well as positive experiences, good practices to be capitalized with attention to distance learning situations.

In questo lavoro vengono analizzati i setting educativi riconducibili alla pluriclasse indicata anche come classe multietà, classe unificata e classe combinata con attenzione all'uso delle tecnologie nella didattica in rete. L'analisi della letteratura internazionale e l'individuazione degli utilizzi della tecnologia nelle pluriclassi guida una indagine nazionale condotta da INDIRE che ha permesso di comprendere la diffusione delle pluriclassi in Italia, le difficoltà espresse in testimonianze, così come esperienze positive, buone pratiche da capitalizzare con attenzione alle situazioni di didattica a distanza.

Keywords:

Multiclass; technologies; small schools; exploratory approach; educational practices; distance teaching.
Pluriclassi; tecnologie; piccole scuole; approccio esplorativo; pratiche educative; didattica a distanza.

¹ Primo ricercatore INDIRE. In questo lavoro è autrice dei paragrafi: Pluriclassi e tecnologie: una panoramica internazionale; Cosa restituiscono i docenti italiani sulla tecnologia in pluriclasse?; Conclusioni.

² Ricercatore INDIRE. In questo lavoro è autrice dei paragrafi: Obiettivo generale della ricerca; Il Campione identificato; Approccio e Strumento di indagine.

³ Collaboratore Tecnico alla ricerca. In questo lavoro è autrice dei paragrafi: Il contesto della ricerca sulle piccole scuole italiane; Profilo dei rispondenti e focus sulla dimensione tecnologica.

Pluriclassi e tecnologie: una panoramica internazionale

Il termine “Multigrade Classroom Implementation” (MCI) viene utilizzato in letteratura per fare riferimento a setting educativi riconducibili alla pluriclasse indicata anche come classe multietà, classe unificata e classe combinata (Little, 2006). La pluriclasse non è solo una soluzione organizzativa presente nei paesi sottosviluppati o in via di sviluppo (Kalender e Erdem, 2021) ma spesso una scelta sociale, economica e pedagogica presente in numerose realtà (Joyce, 2014; Rowley e Nielsen, 2014). La pluriclasse è presente nel 30% delle scuole di tutto il mondo. Il continente africano è al primo posto con un tasso del 50%. In Europa, circa la metà delle scuole presenta configurazioni in pluriclasse, mentre in Scozia, Irlanda e Inghilterra tale specificità è presente in una scuola su quattro. Negli Stati Uniti, specialmente nello stato dell'Alabama, queste scuole sono molto frequenti, così come in Canada, soprattutto nelle aree rurali. In Colombia, circa la metà delle scuole primarie sono pluriclassi (Kalender e Erdem, 2021).

A causa delle loro caratteristiche organizzative e strutturali, la gestione della pluriclasse può richiamare differenti problemi studiati e riportati in letteratura (Little, 2006). In particolare, le ricerche sottolineano la difficoltà degli insegnanti nel gestire la responsabilità di una classe con più sottoclassi al suo interno (Doğan, 2003), nel ripensare il tempo della didattica e nel disporre le energie necessarie alla pianificazione e alla preparazione (Gözler, 2009), la costruzione di guide adeguate (Bilir, 2008). Ma accanto alle difficoltà emergono anche numerosi vantaggi. Una MCI favorisce l'apprendimento individuale, l'apprendimento tra pari e il lavoro di gruppo. All'interno della MCI, gli studenti possono sviluppare capacità di leadership e interagire con altri studenti più giovani o più grandi di loro; inoltre, gli insegnanti possono maturare abilità critiche mentre affrontano le sfide quotidiane (Gözler, 2009; Şahin, 2010).

La letteratura internazionale mette in luce l'importanza delle tecnologie per le scuole che si trovano in condizione di isolamento geografico. Il lavoro in rete, la connessione a distanza con realtà scolastiche affini rappresenta una modalità efficace, per esempio, per condividere materiali utili per la didattica nelle pluriclassi (Couture et al., 2013; Little, 2006; Veenman, 1995) o per valorizzare strategie di differenziazione esterna per gruppi classe (Mangione, 2021). Nelle piccole scuole le tecnologie informatiche possono essere strumenti di primaria importanza per l'arricchimento, l'apertura e l'estensione dell'aula anche in situazioni di isolamento (Alpe e Fauguet, 2008; Champollion, 2008; Mangione e Cannella, 2020).

Le tecnologie possono essere uno strumento utile per ampliare l'accesso alle risorse educative, contribuiscono a rompere le barriere e superare l'isolamento endemico delle realtà minori rafforzando tradizioni e specificità locali. “Le tecnologie consentono agli studenti delle zone rurali di accedere al mondo globalizzato senza perdere le proprie radici” (Enayati et al., 2016 p. 4).

Tramite le tecnologie i docenti e i discenti di pluriclasse possono collaborare con docenti e discenti di altre scuole, realizzando ad esempio unità didattiche comuni attraverso forme organizzative proprie della didattica condivisa (Alpe e Fauguet, 2008; Cannella e Mangione, 2020). Come sostenuto anche da Chouhan, le tecnologie possono essere uno strumento importante per consentire didattiche innovative partecipate e permettono agli studenti più piccoli e con diversi livelli di abilità di imparare da quelli più grandi (Chouhan, 2017).

Ad oggi purtroppo, come confermato da studi recenti, alle piccole scuole viene associato il termine di “technology inequality” (Kalender e Elmer 2021). È obiettivo di questo lavoro comprendere quale sia la situazione della piccola scuola italiana e come le tecnologie vengono o possono essere usate per migliorare la gestione delle pluriclassi.

Il contesto della ricerca sulle piccole scuole italiane

Da oltre 10 anni INDIRE racconta, e nel fatto la riscrive, la storia delle “piccole scuole” che nelle difficoltà trovano il modo di sopravvivere e talvolta di indicare la strada alla scuola più innovativa.

Le piccole scuole sono realtà educative situate in contesti di montagna o nelle isole minori e in tutte quelle aree interne caratterizzate da bassa densità abitativa, con situazioni socioeconomiche non sempre floride, pochi alunni e docenti che vanno e vengono. Secondo una recente indagine condotta da INDIRE insieme al MI, e avvalendosi di parametri numerici oltre a quelli geografici previsti dalla normativa vigente, le “piccole scuole” primarie rappresentano ben il 45,3% di tutte le primarie italiane e le piccole scuole secondarie di I grado il 21,7% di tutte le secondarie di I grado italiane.

Seppur empirica, questa ridefinizione, accoglie parametri in grado di uniformare l'analisi del contesto a quella degli altri paesi europei. Il fenomeno riguarda tutte le regioni italiane, con picchi sia al Nord che al Sud: Campania 944 piccole scuole, Lombardia 872, Piemonte 864 e Calabria 836, interessando 591.682 studenti.

Il “dimensionamento” spesso porta alla creazione di “pluriclassi”.

Nell'ambito dell'indagine condotta si contano 1.460 piccole scuole con pluriclassi di cui: 1.265 scuole primarie e 195 scuole secondarie di I° grado con un target di 28.919 studenti. L'istituzione di pluriclassi, nonostante a livello internazionale sia oggi vista come un vero e proprio laboratorio di innovazione e di costruzione di percorsi curriculari verticali orientati alle competenze, in Italia è ancora vissuta come soluzione “di ripiego” per la quale non si hanno sufficienti conoscenze e competenze di insegnamento.

Ai piccoli numeri di studenti corrisponde anche un depotenziamento a livello di organico docente e richiede ai Dirigenti (molto spesso “Reggenti” a tempo determinato) di individuare soluzioni che permettano di garantire un servizio di qualità alle famiglie che decidono di rimanere in un piccolo borgo nonostante le difficoltà, per via di un forte senso di comunità e di legame con il territorio.

Un ulteriore problema è quello dell'isolamento culturale e geografico derivante dal posizionamento territoriale e da un carente livello di interazione generato dal numero minimo di studenti e, in molti casi, dalla impossibilità di connettere classi e plessi.

L'isolamento non riguarda soltanto gli studenti, ma anche il docente deve superare prima di tutto una situazione di “isolamento” alla presenza del maestro unico in pluriclasse.

È comune nelle piccole scuole rurali che pochi insegnanti siano chiamati a coprire tutte le materie così come anche a offrire interventi di pre-scuola e dopo-scuola, limitando le opportunità per lo scambio di idee per sperimentare l'insegnamento innovativo o per approfondire la loro didattica e lavorare così per differenti livelli di setting e/o conformazioni di pluriclassi.

La condizione di “solitudine” non permette il confronto con i colleghi sulla progettazione e non consente di attingere alle co-presenze per migliorare i momenti di personalizzazione o di recupero. La dislocazione in scuole di piccole isole o di montagna può penalizzare anche i contatti con i dirigenti scolastici (in molti casi “reggenti” impossibilitati a offrire una presenza assidua nei plessi più piccoli e spesso caratterizzati da scarsa viabilità) così come con i formatori e consulenti pedagogici (spesso convocati nelle sedi più centrali degli istituti e non facilmente raggiungibili dai docenti in servizio nei plessi più disagiati) incidendo così su quella già nota “dispersione formativa” che caratterizza queste realtà.

Occorre intervenire per garantire un'istruzione di qualità agli studenti, minimizzare gli abbandoni e la perdita di iscritti che possono riposizionare la scuola in una condizione di fragilità e rischio chiusura.

INDIRE negli anni ha supportato diverse scuole delle piccole isole e delle zone montane del territorio nazionale, dando il via a modalità di lavoro sperimentali e consentendo la conduzione di attività didattiche in pluriclasse in collaborazione con altre realtà scolastiche appartenenti a territori diversi (dall'ambiente di apprendimento allargato per progetti, a vere e proprie forme di lezioni condivise con modalità flessibili di apertura delle classi) superando così i limiti derivanti dall'isolamento e dalla dimensione limitata dei territori e degli ambienti sociali (Mangione e Garzia, 2021).



Fig. 1 Modalità di gestione delle pluriclassi tramite le tecnologie di rete (Repertorio Indire - Pluriclasse di Gissi)



Fig. 2 Lezione condivisa tra classi
(Repertorio Indire - pluriclasse di Bruzolo)

L'esperienza delle pluriclassi, una risorsa e non un limite, promuove uno spazio aperto per livelli ed età in cui sperimentare percorsi di apprendimento basati sull'unitarietà e la trasversalità del sapere. Le pluriclassi rappresentano realtà da valorizzare, perché possono essere incubatrici di approcci didattici e modalità organizzative funzionali anche a contesti standard e propri di un modello educativo "dominante".

Obiettivo generale della ricerca

La sollecitazione a realizzare una indagine nazionale è arrivata dalle molte testimonianze che in questi anni abbiamo raccolto da parte di dirigenti, docenti e amministratori locali dei territori in cui le pluriclassi sono situate: testimonianze che ci hanno restituito le criticità legate alle classi multietà, ma anche l'esigenza di tutelare e valorizzare la pluriclasse che spesso rappresenta una forma importante di "resistenza" della scuola nelle zone più periferiche del paese. Ci interessava comprendere quanto fossero diffuse le difficoltà espresse in queste testimonianze e se vi fossero esperienze positive, buone pratiche da capitalizzare (Mortari, 2010) attraverso azioni di documentazione e disseminazione.

Il Campione identificato

Per l'identificazione del campione dei docenti da coinvolgere nello studio, sono stati presi in considerazione tutti gli istituti comprensivi caratterizzati a livello nazionale da plessi con almeno una pluriclasse di scuola primaria e una pluriclasse di scuola secondaria di I grado: sono risultati essere 131, per un totale di 747 pluriclassi di cui 568 di primaria e 179 di secondaria di I grado. La scelta è stata dettata dalla necessità di avere una buona rappresentatività dei due ordini di scuola allo scopo di operare confronti tra contesti caratterizzati da una differente organizzazione didattica per la composizione del gruppo dei docenti e per l'uso delle tecnologie.

Per restringere ulteriormente il campo ai fini della sostenibilità del lavoro di analisi, si è scelto di identificare due sottogruppi:

- Istituti Comprensivi con numero di pluriclassi maggiore o uguale a dieci. Si è valutato che, data la numerosità dei casi presenti, questi istituti rappresentassero casi di interesse per la potenziale varietà di situazioni problematiche e di soluzioni legate alla didattica in gruppi classe eterogenei per età. Gli istituti sono risultati essere 17.
- Istituti Comprensivi con una sola pluriclasse di scuola primaria e una sola pluriclasse di scuola secondaria di I grado. Tali istituti sono stati considerati significativi in relazione alle difficoltà legate al sentimento di isolamento professionale. Anche gli istituti che si trovano in questa condizione sono risultati essere, casualmente, 17.

Considerando i due sottogruppi, la ricerca esplorativa ha interessato in totale 232 pluriclassi, di cui 179 di scuola primaria e 53 di scuola secondaria di I grado. Per ciascuna pluriclasse saranno coinvolti almeno due docenti: nel caso della primaria, i due docenti curricolari, nel caso della secondaria di I grado gli insegnanti di Italiano e Matematica per il maggiore tempo trascorso con la classe. Applicando questo criterio, il campione considerato dalla ricerca è stato stimato di base in 464 docenti.

Approccio e Strumento di indagine

La necessità di definire strumenti di indagine in grado di preservare il carattere aperto e di ascolto di una ricerca esplorativa e cogliere la complessità dell'insegnamento, come gli strumenti narrativi (Connelly & Clandinin, 1990) o l'intervista (Calderhead, 1981), ma al contempo raggiungere un numero ampio di docenti, ha portato all'elaborazione di una scheda descrittiva dell'esperienza di insegnamento, organizzata in domande-guida e predisposta per la raccolta di risposte descrittive.

La scheda è stata organizzata definendo domande o gruppi di domande relativi a 3 differenti dimensioni di indagine:

1. Un gruppo di domande è stato pensato per rilevare le criticità (*Puoi raccontare la difficoltà più grande che incontri?*), i valori e i criteri esercitati nella valutazione di una buona esperienza educativa (*Puoi raccontare l'attività didattica più bella che hai realizzato?*), e infine i bisogni espliciti e le aspettative nei confronti di INDIRE;

2. Un secondo raggruppamento di domande è invece stato pensato per far emergere aspetti della pratica di insegnamento: in primo luogo l'organizzazione dei gruppi di apprendimento (*Organizzi la classe in gruppi? Se sì, come la organizzi?*), per comprendere i criteri di formazione ed evidenziare eventuali tendenze nella formazione di gruppi omogenei ed eterogenei per età. Altre domande sono state inserite per far emergere i comportamenti nell'organizzazione dell'ambiente di apprendimento (*Come organizzi lo spazio per le attività didattiche? Organizzi attività didattiche negli spazi esterni della scuola?*);

3. Per quanto concerne le strategie didattiche adottate, si è scelto di approfondire in particolare la pratica della didattica laboratoriale, invitando i docenti a descrivere un'esperienza di laboratorio (*Organizzi dei laboratori? Puoi raccontarne uno?*), le modalità di valutazione (*Nella realtà complessa della pluriclasse come realizzi la valutazione?*) e la realizzazione di attività di didattica a distanza (*Realizzi attività didattiche a distanza?*).

La scheda descrittiva è stata elaborata in forma digitale, attraverso il software LimeSurvey, per consentire la compilazione online. Per ciascuna domanda è stato previsto un campo aperto di lunghezza compresa tra il 1500 e 2500 caratteri. È stata trasmessa infine ai dirigenti scolastici degli istituti comprensivi scelti per la formazione del campione dei rispondenti, con una lettera di presentazione dell'indagine.

Profilo dei rispondenti e focus sulla dimensione tecnologica

Il questionario, somministrato a febbraio 2020, ha registrato 238 compilazioni di cui 122 complete. La popolazione dei rispondenti è composta per il 64% da docenti di scuola primaria e per il 36% di scuola secondaria di I grado, in maggioranza di sesso femminile (89%). Le regioni più rappresentate sono il Piemonte (30 rispondenti), la Sicilia (22) e l'Emilia-Romagna (21).

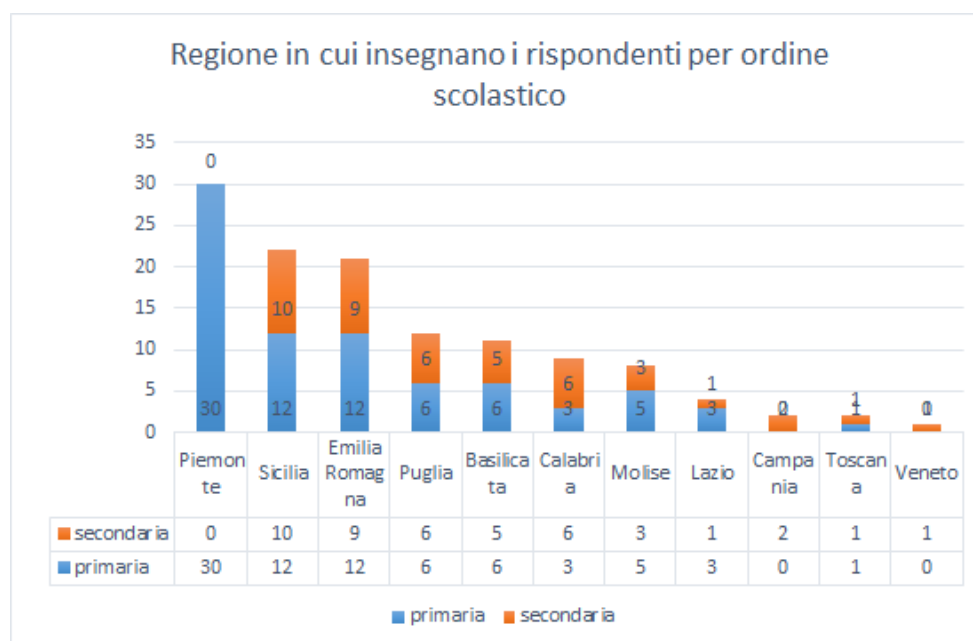


Fig. 3 Distribuzione dei rispondenti per regione e ordine di scuola

Relativamente agli anni di servizio in pluriclasse, la maggioranza dei rispondenti, invece si colloca nell'intervallo 1-5 anni di esperienza (58%, 71 rispondenti) mentre il 25% circa ha più di 11 anni di esperienza.

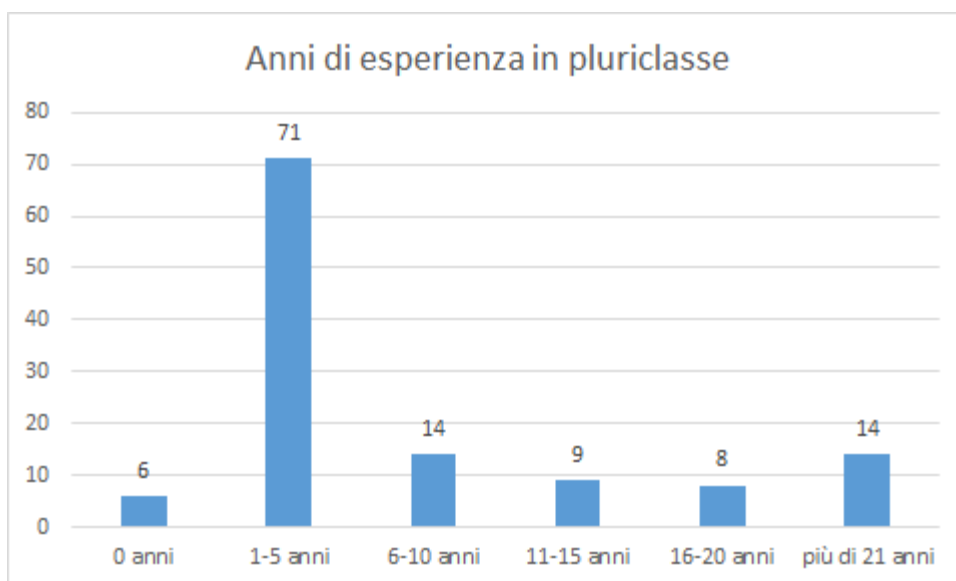


Fig. 4 Relativamente agli anni di servizio in pluriclasse

Gli insegnanti con più di 15 anni di esperienza in pluriclasse sono tutti di scuola primaria. Per la secondaria, è presente un piccolo gruppo di docenti (7) che hanno maturato un'esperienza compresa tra i 6 a 15 anni, mentre l'84,1% dei rispondenti è in servizio in pluriclasse da meno di 5 anni. La regione in cui risultano essere presenti i rispondenti con più esperienza è il Piemonte.

Cosa restituiscono i docenti italiani sulla tecnologia in pluriclasse?

La ricerca esplorativa ha indagato, con attenzione alla dimensione tecnologica, quali pratiche di didattica in rete sono realizzate dai docenti che hanno risposto al questionario (*Realizzi attività didattiche a distanza?*). La pubblicazione del questionario ha coinciso con l'avvio delle attività di didattica a distanza che si sono rese necessarie nella primavera del 2020, per ragioni di natura sanitaria legate all'epidemia Covid 19. Le risposte oggetto di analisi del lavoro qui proposto possono dunque essere parzialmente influenzate dall'obbligatorietà introdotta dalla nota ministeriale n.388 del 17 marzo 2020.

Un primo livello di analisi ha permesso di intercettare tre categorie di risposte.



Fig. 5 La pratica della didattica a distanza nel campione dei rispondenti

Si rilevano risposte affermative nel 26% dei casi, negative nel 54% e risposte che nelle quali i docenti dichiarano di avere sperimentato attività a distanza solo occasionalmente o in situazioni di emergenza per il restante 20%. La maggior parte di questi ultimi ha dichiarato di avere appena avviato attività didattica a distanza a seguito della chiusura degli istituti scolastici per l'emergenza sanitaria e spesso di essere ancora in una prima fase di organizzazione di questa nuova modalità di lavoro. In questi casi si registrano reazioni opposte rispetto alla possibilità di continuare a sperimentare attività a distanza anche una volta superata la fase emergenziale:

«Normalmente non mi ero ancora cimentata in questo genere di attività, ma la situazione di emergenza degli ultimi giorni ha "accelerato" questo processo; di conseguenza, da quando le attività didattiche sono state sospese a causa del coronavirus, stiamo attivando iniziative in tal senso. Penso quindi che rimarranno nella pratica quotidiana, anche quando si ritornerà a fare lezione a scuola, "dal vivo"»

(Docente, Scuola Secondaria di primo grado)

«No, non ne ho mai avuto bisogno né credo sia tanto fruttuosa. Sfortunatamente ora per l'emergenza sanitaria in corso mi vedo costretta ad inviare materiale di lavoro ai bambini, ma questo per me non vuol dire fare didattica né tantomeno scuola. I bambini devono vivere la scuola, lavorare a scuola, imparare a scuola. Senza interazione con insegnanti e compagni non può esserci né crescita né apprendimento. Apprendere vuol dire solo acquisire conoscenze, ma scambiare idee e opinioni»

(Docente, Scuola Primaria)

Occorre precisare che la maggior parte dei docenti che hanno risposto "Sì" non hanno però esplicitato se la didattica a distanza sia una pratica abituale integrata nella programmazione didattica o se si tratti di sperimentazioni episodiche.

Inoltre, mentre molti insegnanti hanno dichiarato quali applicativi sono stati impiegati per lo svolgimento delle attività (Google classroom, Skype, Edmodo, Argo, ecc.) non hanno però poi descritto in modo dettagliato in funzione di quali esigenze didattiche abbiano adottato questa modalità. In generale emerge la tendenza a usare la rete soprattutto per migliorare l'accesso e la condivisione di materiali (video, ppt, esercizi, giochi didattici, ecc.):

«Utilizzo una piattaforma dedicata alla didattica a distanza nella quale ho creato delle classi virtuali dove condivido materiale didattico, video lezioni e compiti. I ragazzi possono comunicare con me in ogni momento e chiedere eventuali delucidazioni sugli argomenti affrontati.»

(Docente, Scuola Secondaria di Primo Grado)

«Giochi di training cognitivo e video didattici su piattaforma classroom per imparare da casa e rinforzare l'apprendimento»

(Docente, Scuola Primaria)

«Utilizzo regolarmente Google Classroom per inviare video tutorial autoprodotti, esercizi con Learning Apps, links vari.»

(Docente, Scuola Primaria)

Più raramente si accenna all'utilizzo degli strumenti della rete non solo per la fruizione di materiali didattici, ma anche per la produzione di elaborati da parte degli studenti in modo collaborativo:

«Di solito insegno loro a produrre lavori di gruppo sulla piattaforma Google (ricerche di gruppo di scienze soprattutto).»

(Docente, Scuola Secondaria di Primo Grado)

Le interazioni a distanza appaiono comunque circoscritte a livello di classe e soltanto tre docenti hanno fatto riferimento a esperienze di collaborazione allargate ad altre scuole:

«Collegamenti via Skype con altre scuole in occasioni particolari ...»

(Docente, Scuola Primaria)

«Con altri plessi del nostro istituto, attraverso un collegamento satellitare»

(Docente, Scuola Primaria)

«Nell'ambito di scuola@Appennino avevo progettato attività comuni con un collega di un istituto distante, ma il progetto è fallito per mancanza di rete internet efficiente.»

(Docente, Scuola Secondaria di Primo Grado)

È necessario quindi un approfondimento per capire se siano stati coinvolti altri soggetti (istituti scolastici, ma anche musei, biblioteche, associazioni del territorio, ecc.) nel tentativo di estendere l'ambiente sociale e culturale e di ampliare la gestione dei gruppi presenti in pluriclasse.

I docenti che hanno risposto "No" al quesito hanno motivato la mancata realizzazione di attività a distanza correlandola soprattutto all'assenza o inadeguatezza degli strumenti disponibili, sia da parte della scuola che delle famiglie:

«Non avere la LIM, oppure avere frequenti problemi di connessione, rappresenta un grande limite.»

(Docente, Scuola Primaria)

«Non abbiamo la strumentazione adatta.»

(Docente, Scuola Primaria)

«Non tutti hanno i mezzi.»

(Docente, Scuola Secondaria di primo grado)

«La maggior parte di loro non possiede un PC a casa.»

(Docente, Scuola Secondaria di primo grado)

Rispetto all'ordine di scuola non si registra una differenza significativa nella distribuzione delle risposte. In relazione invece all'anzianità di servizio, emerge che gli insegnanti con più anni di esperienza di docenza in pluriclasse sono quelli più propensi a svolgere attività didattiche a distanza:





Figg. 6-7-8 Attività di didattica a distanza in relazione agli anni di esperienza in pluriclasse

L'esperienza quale elemento in grado di influire nella gestione della pluriclasse richiama e trova coerenza con gli studi nazionali e internazionali (Mangione et al 2017; Mulryan-Kyne, 2007) e la necessità di intervenire sulla preparazione professionale dei docenti novizi, con particolare attenzione alla gestione efficace del tempo e dello spazio, e all'uso delle tecnologie e l'accesso appropriato alle risorse (Cornish, 2006).

Conclusioni

Il lavoro presentato permette di comprendere la diffusione delle pluriclassi in Italia, le difficoltà espresse in testimonianze, così come esperienze positive, buone pratiche da capitalizzare (Mortari, 2010) con attenzione all'uso della tecnologia nella didattica.

I risultati raggiunti richiedono alla ricerca di proseguire con l'individuazione di casi paradigmatici (Mortari, 2010b) emergenti dall'analisi, cioè quelle esperienze risolutive rispetto alle difficoltà più comuni riferite dai docenti o rappresentative di situazioni limite. Questo secondo livello di analisi, da realizzare attraverso interviste e attività di osservazione sul campo da parte dei ricercatori, avrà lo scopo elaborare studi di caso per costituire un primo repertorio d'azione per gli insegnanti delle pluriclassi italiane, da utilizzare anche ai fini della formazione.

Riferimenti Bibliografici

- Alpe, Y., & Fauguet, J. L. (2008). Enseigner dans le rural: un «métier» à part?. *Travail et formation en éducation*, (2).
- Bilir, A. (2008). Teacher and educational fact at multigraded classrooms rural primary schools. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(2), 1-22. http://doi.org/10.1501/Egifak_0000001130
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British journal of educational psychology*, 51(2), 211-217.
- Champollion, P. (2008). La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards: des impacts du territoire à l'effet de territoire. *Éducation & formations*, 77, 43-53.
- Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14-30.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Couture, C., Monney, N., Thériault, P., Allaire, S., & Doucet, M. (2013). Enseigner en classe multiâge: besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 108-136.
- Doğan, A. R. (2003). *Birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim* [Education in multigrade classrooms]. Uzun Pub.
- Enayati, T., Zameni, F., & Movahedian, M. (2016). Classroom management strategies of multigrade schools with emphasis on the role of technology. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 7(2).
- Fauguet, J. L., & Alpe, Y. (2008). Sociologie de l'école rurale. *Sociologie de l'école rurale*, 1-212.
- Gözler, A. (2009). *The management problems experienced in schools with multigrade classes*. [Unpublished dissertation]. Fırat University, Elazığ.
- Joyce, T. M. (2014). Quality basic education for all: Challenges in multi-grade teaching in rural schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 531. <http://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n1p531>
- Kalender, B., & Erdem, E. (2021). Challenges faced by classroom teachers in multigrade classrooms: A case study. *Journal of Pedagogical Research*, 5(4), 76-91.
- Little, A. W. (2006). *Education for all and multigrade teaching*. Springer.
- Mangione, G. R., Garzia, M., & Pettenati, M. C. (2016). Neoassunti nelle piccole scuole. Sviluppo di competenza e professionalità didattica. FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 287-306.
- Mangione, G. R. J., & Cannella, G. (2021). Small school, smart schools: Distance education in remoteness conditions. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 845-865.
- Mangione G. R. J (2021). Lavorare in pluriclasse: elementi chiave e teaching tips educative. In (a cura di) Mangione G R J, Cannella G & Rivoltella PC "A scuola nelle piccole scuole" (pp. 76-100). Brescia: Morcelliana editore.
- Mangione, G. R. J., Garzia, M., & Esposito, A. (2019). Verso un curriculum Maker 5-8 K. Principi e applicazioni per lo sviluppo della competenza geometrica tramite 3D printing. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 14(1), 93-115.
- Mortari, L. (Ed.). (2010). *Dire la pratica: la cultura del fare scuola*. Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1(1).
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and teacher education*, 23(4), 501-514.
- Rowley Jr, S. D., & Nielsen, H. D. (2014). School and classroom organization in the periphery: The assets of multigrade teaching. In H. D. Nielsen & W. K. Cummings (Eds.), *Quality education for all: Community-oriented approaches* (pp. 193-222). Routledge.
- Şahin, C. (2010). Birleştirilmiş sınıflara ilişkin temel bilgiler [Basic knowledge regarding multigrade classrooms]. In Ç. Şahin (Ed.), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* [Teaching in multigrade classrooms]. (pp. 2-30). Pegem Akademi.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of educational research*, 65(4), 319-381.