

Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno*

Anna Maria Ciraci¹ - Maria Vittoria Isidori²

¹ Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)

² Università degli Studi dell'Aquila - Department of Human Studies (Italy)

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-016-cira>

annamaria.ciraci@uniroma3.it

mariavittoria.isidori@cc.univaq.it

INCLUSIVE TEACHERS: AN EMPIRICAL SURVEY ON TEACHERS TRAINING FOR SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT

The essay concerns the outcomes of an empirical-experimental research conducted in the annual teacher specialization for special educational needs, at the University of L'Aquila in the academic year 2014/15. The survey is included in the research on the effectiveness of the training courses for teachers. It involved 115 teachers and aimed to investigate whether there has been an actual increase in specific professional skills, school enrollment, among those who followed the specialization course. The data was obtained from the comparison between the control group, consisting of teachers who haven't begun yet the formation, and the experimental group, constituted by the same teachers at the end of the specialization course. Even if data shows, at different levels of significance, a positive general effect of the course, they do not show appreciable differences in some important didactic-evaluative and communicative-relational dimensions, fundamental to the inclusion process, such as the individualization of didactic intervention, the sharing of training objectives and teaching and evaluation methods with class teachers, the collaboration with families and with operators of social and health services. Teachers, also, claim to have gained more confidence

* Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare Anna Maria Ciraci ha scritto i paragrafi 3.1, 3.2, 3.5, 3.7, 4; Maria Vittoria Isidori i paragrafi 1, 2, 3.3, 3.4, 3.6.

in their professionalism and more security in dealing with the problems encountered in the class. However not all the teachers feel able to apply the educational and didactic strategies learned and to offer their support «to the class». Finally, it appears necessary to review some aspects related to the content of the course and the didactic-training methods used.

Keywords: Inclusive didactic, Teachers for special educational needs, Teacher's professional skills, Teacher training.

1. LA FUNZIONE DOCENTE NEL PROCESSO INCLUSIVO: ALCUNE RIFLESSIONI SU UN RUOLO IN CONTINUA EVOLUZIONE

Il diritto di tutti all'istruzione è un valore fortemente condiviso, oltre che centrale, nelle politiche internazionali degli ultimi anni. Il *Rapporto sulla Disabilità* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2011) e le *Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea sulla Dimensione Sociale dell'Istruzione e della Formazione* (2010) sottolineano che i sistemi scolastici e di formazione devono garantire equità e merito. Tra le principali sfide dei prossimi decenni, nel panorama nazionale e internazionale, vi è lo sviluppo di una sinergia costruttiva tra strategie politiche di inclusione e la formazione dell'insegnante inclusivo, in particolare specializzato nel sostegno. Nel panorama attuale, dove peraltro la formazione degli insegnanti è considerata uno dei fattori chiave per garantire la qualità dell'istruzione e migliorare il livello di istruzione, è dunque rilevante l'esigenza di un'offerta formativa continua a favore di professionisti ed operatori in ambito scolastico, tecnologico e sanitario. Una formazione in grado di rispondere alle carenze di condivisione e collaborazione oggi riscontrate nelle diverse realtà scolastiche (Chiappetta Cajola, 2008 e 2015; D'Alonzo, 2012).

Nelle more di queste premesse e nell'ambito della teorizzazione e delle proposte in Italia attorno alla formazione dell'insegnante di sostegno, è possibile affermare che essa indica una formazione specialistica a completamento di un percorso universitario efficace ed effettivamente preparatorio all'incarico. Seppur semplificando, dall'ampio e vivace dibattito su questo complesso tema emerge la necessità di garantire percorsi formativi specifici per gli insegnanti specializzati anche per approfondire conoscenze specialistiche in relazione alle singole disabilità. Sappiamo che i Bisogni Educativi Speciali (BES) sono molti e diversi: una scuola davvero inclusiva dovrebbe essere in grado di leggerli tutti e di fornire le risposte necessarie. Un alunno può presentare BES quando il suo apprendimento, in uno o più dei vari ambiti

e competenze, è rallentato o problematico. Questi rallentamenti o problematicità possono essere globali e pervasivi (ad es. Autismo), specifici (ad es. Dislessia), settoriali (ad es. Disturbi del linguaggio, Disturbi da deficit attentivi con iperattività) e, naturalmente, più o meno gravi, permanenti o transitori. I fattori causali possono essere a livello organico, psicologico, familiare, sociale, culturale, ecc. (Cornoldi, 2007; Busso & Pollack, 2015). In questi casi i bisogni educativi che tutti gli alunni hanno (per annoverarne solo qualcuno: il bisogno di sviluppare competenze, il bisogno di appartenenza, di identità, di valorizzazione, di accettazione) si articolano in modo tale da diventare *speciali* (Ianes & Cramerotti, 2013; Chiappetta Cajola, 2015). Il bisogno di autonomia – evolutivamente sintonico allo sviluppo della persona – viene, ad esempio, «complicato» dal fatto che possono esserci deficit motori, cognitivi, oppure difficoltà familiari nel vivere positivamente l'autonomia e la crescita. Le conoscenze e le competenze didattiche che dovranno delineare il «profilo in uscita» dell'insegnante di sostegno convergono, quindi, sulla conoscenza di una serie di dimensioni psico-pedagogiche che descrivono le tipologie delle disabilità, conoscenze di natura teorica e operativa per l'approccio interdisciplinare allo studio dell'interazione corpo-mente, della psicomotricità, del comportamento, dell'apprendimento dell'essere umano.

Non è questa la sede per entrare nel merito della ricostruzione diacronica dei percorsi di formazione/specializzazione al sostegno¹ o nella discussione odierna su proposte legislative che vogliono separare la formazione dell'insegnante specializzato per il sostegno da quella che è la formazione dell'insegnante curricolare², quello che conta non è «fotografare» la situazione attuale, ma assumere una prospettiva basata su evidenze scientifiche che possa guidare ogni scelta formativa e coinvolgere direttamente chi opera sia a livello macro (ad esempio, decisioni politiche relative al sistema di istruzione nel suo complesso), sia a livello micro (ad esempio, scelte didattiche in contesti scolastici, formativi e universitari) (Ianes & Canevaro, 2008; Hattie, 2013).

¹ Interessante una sintesi ad opera di T. Zappaterra che delinea la trasformazione del percorso formativo dell'insegnante di sostegno in Italia, dal suo sorgere negli anni Settanta del Novecento fino alla formazione attuale prevista dal Corso di Specializzazione del D.M. 30 settembre 2011 (Zappaterra, 2014).

² È prevista l'istituzione di corsi di laurea specialistica in pedagogia e didattica speciale, diversi a seconda del grado scolastico in cui si presterà servizio, piuttosto che di corsi di specializzazione o di Master universitari di primo livello. Del giugno 2014 la Proposta di Legge 2444 intitolata *Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali*, che riguarda la formazione in servizio obbligatoria per tutti i docenti assegnati ad una classe nella quale è presente un alunno/studente con disabilità.

2. LA FORMAZIONE E IL PROFILO PROFESSIONALE DEL DOCENTE DI SOSTEGNO SPECIALIZZATO: QUALE FORMAZIONE? QUALI COMPETENZE?

Attualmente in Italia viene proposto un corso annuale di specializzazione per il sostegno, autonomo rispetto ad altri percorsi universitari, a numero programmato e riservato a docenti in possesso dell'abilitazione all'insegnamento per il grado di scuola per il quale si intende conseguire la specializzazione. Il corso è il medesimo per tutti gli ordini di scuola e prevede articolazioni differenziate per grado scolastico per quanto riguarda tirocini e laboratori. La specializzazione per il sostegno è disciplinata dal Decreto 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*. In particolare l'art. 13 del Decreto 249/2010 stabilisce che «le caratteristiche dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, devono prevedere l'acquisizione di un minimo di 60 crediti formativi, comprendere almeno 300 ore di tirocinio e articolarsi distintamente per la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondo grado. Ai corsi, autorizzati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, possono accedere gli insegnanti abilitati». Gli insegnanti afferiscono all'area disciplinare pedagogico-didattico-speciale, psicologica, neuropsichiatrica e di legislazione scolastica. Sono previsti 9 laboratori diversificati per grado di scuola. L'attività di tirocinio, di 300 ore, è composta dal tirocinio diretto e dal tirocinio indiretto, quest'ultimo è costituito da attività di rielaborazione professionale, anche da un punto di vista personale e psico-motivazionale, con il tutor coordinatore. Il percorso formativo dei tirocini e dei laboratori prende avvio dall'idea di un docente professionista riflessivo (Schön, 1983; Mezirow, 1991) che ha l'intenzione di attivare processi complessi che supportano la progettualità di azioni autoregolate. La formazione proposta va, quindi, nella direzione di far riflettere ogni partecipante sulla scelta delle strategie individualizzate più funzionali a permettere a ogni alunno di mostrare e incrementare le sue potenzialità, facendo esercitare l'autonomia della scelta, secondo il suo personale processo educativo e di apprendimento (Albanese & Mercadante, 2010). Inoltre è importante ricordare che «il docente specializzato per il sostegno è assegnato alla classe in cui è iscritto un alunno con disabilità; egli assume la contitolarità della sezione e della classe in cui opera, partecipa alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti ai sensi dell'articolo 13, comma 6 della Legge nr. 104, del 5 febbraio 1992. Il docente specializzato si occupa, quindi, delle

attività di sostegno «alla classe» al fine di favorire e promuovere il processo di integrazione degli alunni con disabilità. Offre la sua professionalità e competenza per apportare all'interno della classe un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica, secondo principi di corresponsabilità e di collegialità (Decreto MIUR 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*, Allegato A, art. 2, *Profilo del docente specializzato*). È nell'ambito di questa proposta formativa, erogata in occasione del *Corso di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità*, nell'a.a. 2014/15 dall'Università degli Studi dell'Aquila, in convenzione con l'Università degli Studi Roma Tre, che si è sviluppata l'indagine di seguito presentata.

3. UN'INDAGINE EMPIRICA SULLA FORMAZIONE SPECIALISTICA DEGLI INSEGNANTI DI SOSTEGNO

3.1. *Il problema della efficacia dei corsi di formazione degli insegnanti: il quadro teorico di riferimento*

La qualità dell'insegnamento comincia ad essere finalmente considerata come una variabile altamente esplicativa della produttività culturale, dell'assetto motivazionale e disposizionale, in termini di apprendimento prodotto negli allievi, dei processi formativi. Non a caso essa è considerata uno dei fattori chiave che determinerà nel prossimo futuro la misura in cui l'Unione Europea potrà incrementare la sua competitività in un mondo globalizzato. Purtroppo quasi tutti i Paesi dell'Unione Europea (e non solo) segnalano lacune nelle competenze professionali degli insegnanti e la scarsa efficacia dei percorsi formativi destinati ai docenti, sia iniziali che in servizio. Difficoltà confermate anche dalle recenti indagini TALIS (Teaching and Learning International Survey) pilotate dall'OCSE (OECD, 2009 e 2014). Che incidenza hanno questi corsi sulle reali competenze professionali? Le conoscenze e competenze acquisite contribuiscono veramente a migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione? Riescono a favorire i processi di inclusione? Quali modalità si ritengono più efficaci per la formazione di *insegnanti inclusivi*? *Insegnanti inclusivi* per una *scuola inclusiva* i cui principi ispiratori, radicati nella lotta alla discriminazione, alla diseguaglianza e all'esclusione dall'istruzione in particolare delle fasce più deboli, sono tesi alla rimozione delle barriere

che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli allievi alla vita scolastica (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013).

La ricerca che qui si presenta si colloca appunto nell'ambito della problematica relativa alla efficacia dei percorsi formativi destinati agli insegnanti. L'obiettivo è stato quello di verificare se, al termine del *Corso di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità*, offerto nell'a.a. 2014/15 dall'Università degli Studi dell'Aquila, vi sia stato un effettivo incremento di specifiche competenze professionali, ritenute funzionali all'inclusione scolastica, negli insegnanti che hanno seguito il corso di specializzazione rispetto alle competenze possedute in ingresso (prima di iniziare il corso). Si ricorda che si tratta di insegnanti già in possesso di una abilitazione all'insegnamento nei diversi ordini e gradi di scuola.

Il quadro teorico-concettuale di riferimento concerne pertanto alcune condizioni di insegnamento e di apprendimento che, in base alla letteratura internazionale, si possono ritenere efficaci ed inclusive (Mitchell, 2007; Hattie, 2009 e 2012; Calvani, 2012; Domenici, 2017). L'intenzione non è stata quella di misurare gli effetti dell'insegnamento sui risultati degli studenti, ovvero misurare direttamente l'efficacia della didattica, ma di indagare comportamenti, atteggiamenti, opinioni e punti di vista dichiarati dagli insegnanti intervistati in relazione ad alcune aree di attività a cui si riconosce una sostanziale capacità descrittiva del profilo professionale dell'*insegnante inclusivo*. Profilo che trae dai documenti internazionali, in particolare europei (Parlamento Europeo & Consiglio Europeo, 2006; Commissione Europea, 2007, 2008 e 2010), dagli studi pedagogici e dalla ricerca scientifica i suoi elementi essenziali: la individualizzazione/flessibilizzazione della proposta formativa, intesa come adattamento didattico-curricolare alle diversità inter-individuali (Domenici, 2009a); l'impiego nella didattica delle ICT (Information Communication Technology) (Calvani, 2011); la promozione delle competenze trasversali di cittadinanza (Resnick, 1976; Wiggins, 1993; Ajello, 2002; Perrenoud, 2006; Pellerey, 2010; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; Ciraci, 2015); l'utilizzazione dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) dell'OMS (OMS, 2002 e 2007; Nussbaum, 2007; UNESCO, 2009; Hanks, 2010; Chiappetta Cajola, 2015); l'impiego di strumenti valutativi innovativi (Domenici, 2009c; Ciraci, 2015); l'impiego della valutazione formativa e dell'autovalutazione (Vertecchi, 1976; Domenici, 2009b; Domenici & Ciraci, 2016). In particolare si è voluto mettere l'accento sulla capacità degli insegnanti di far sì che ogni allievo sia messo in condizione di possedere una serie di *competenze chiave* che lo preparino alla vita adulta e sulle quali possa fondare un processo di apprendimento per tutta la vita (Parlamento Europeo & Consiglio Europeo, 2006), anche secondo la direzione indicata dal *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento*

permanente (EQF) (Commissione Europea, 2008). Specialmente per le persone con disabilità, infatti, l'acquisizione graduale delle competenze chiave rappresenta una leva fondamentale per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione (Commissione Europea, 2010; Ciraci, 2015).

3.2. Ipotesi, metodologia, strumenti e indicatori, popolazione di riferimento

Ipotesi – I docenti, in seguito alla frequenza del *Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità*: (1) rivedono ed aggiornano le proprie competenze didattico-valutative in un'ottica inclusiva, anche valorizzando le opportunità offerte dalle nuove tecnologie; (2) sviluppano capacità comunicative e relazionali maggiormente funzionali al rapporto educativo e ai traguardi di apprendimento degli allievi con disabilità; (3) assumono un atteggiamento positivo di maggior fiducia nella propria professionalità e hanno la percezione di aver accresciuto le proprie competenze in ambito lavorativo (aumento dell'autoefficacia percepita).

Metodologia – Impianto quasi-sperimentale. Analisi e confronto dei dati rilevati con i questionari in entrata, somministrati agli insegnanti che non hanno ancora iniziato il percorso formativo (gruppo di controllo), e i questionari in uscita, somministrati agli stessi insegnanti alla fine del percorso di specializzazione (gruppo sperimentale). La ricerca rientra nella casistica delle misure ripetute su uno stesso campione. Si suppone che tra le due misure sia intervenuto un elemento, nel nostro caso il corso di specializzazione, che abbia modificato il campione in modo tale che la professionalità dei partecipanti si sia modificata significativamente. La misura avviene, quindi, attraverso due questionari, uno in entrata ed uno in uscita, che hanno una parte identica e sulla quale è possibile fare un paragone. Per standardizzare il confronto sono state usate le percentuali di risposta. Per confrontare le due proporzioni sulla base dei risultati dei due campioni si è ricorso al test Z per la differenza tra due proporzioni, la cui statistica test ha distribuzione approssimativamente normale quando le ampiezze campionarie sono sufficientemente elevate. L'ipotesi test è formulata ad una coda avendo come riferimento che il corso possa aver avuto l'effetto di un effettivo incremento di specifiche competenze professionali. Si mette quindi a test l'ipotesi che le proporzioni osservate prima e dopo il corso siano le stesse salvo poi respingere l'ipotesi quando il valore della statistica osservata supera il limite soglia corrispondente al grado di significatività scelto *a priori*. Il test è stato valutato sulla base di tre soglie: 0,05 ($Z = 1,645$); 0,1 ($Z = 1,282$); 0,15 ($Z = 1,036$), dove la soglia 0,05 significa che con grado di confidenza del 95% (1-0,05)

rifiutiamo l'ipotesi nulla e concludiamo che, per la proporzione osservata, la differenza è significativa e quindi c'è stato un effetto, presumibilmente dovuto al corso di specializzazione.

Al di sotto della soglia prefissata la statistica non evidenzia una differenza significativa e quindi, quanto osservato, potrebbe essere effetto della variabilità campionaria. In altre parole, quando il test restituisce un valore fuori dalla soglia di accettazione significa che, con probabilità del 95% (se la soglia impostata è 1,645) la differenza osservata proviene da due campioni diversi – o il che è lo stesso – dallo stesso campione sul quale sia intervenuta una modifica sostanziale. Con probabilità residua del 5% invece le due misure provengono dalla stessa popolazione e non c'è stato un effetto significativo. La differenza osservata quindi è dovuta al caso, ma siamo in un'area con probabilità bassa che questo possa accadere.

Avendo utilizzato l'ipotesi ad una coda, che significa che abbiamo cercato un effetto specifico, per convenzione abbiamo considerato le modalità di risposta come segue: Per nulla → Verificato che la % sia diminuita; Poco → Verificato che la % sia diminuita; Abbastanza → Verificato che la % sia aumentata; Molto → Verificato che la % sia aumentata; Moltissimo → Verificato che la % sia aumentata. Dove si è operata un'aggregazione: Per Nulla & Poco → Verificato che la % sia diminuita; Abbastanza → Verificato che la % sia aumentata; Molto & Moltissimo → Verificato che la % sia aumentata. La decisione di verificare l'aumento piuttosto che la diminuzione della proporzione «Abbastanza» è in effetti arbitraria e deve essere letta congiuntamente a quanto osservato sulle altre risposte.

Sono state evidenziate anche le differenze significative ma di segno opposto alla convenzione appena descritta, dove ad esempio c'è stato un aumento della proporzione dei Poco. Alcune risposte infatti hanno mostrato un trend diverso da quanto atteso.

In generale tutto il lavoro è stato condotto guardando ad una significatività dell'85%. Alcuni aspetti particolari, però, sono stati verificati con dei parametri più stringenti ed il relativo test è risultato significativo con un livello di confidenza del 90% o 95%, così come viene evidenziato nelle parti del saggio relative alla presentazione dei dati.

Strumenti e indicatori – Per la rilevazione delle informazioni, per entrambi i gruppi, sono stati utilizzati due *questionari*³, composti da domande con alternative di risposta predeterminate. Il questionario in entrata, che ha

³ Il questionario per la rilevazione delle competenze professionali degli insegnanti è stato costruito da A.M. Ciraci, M. Vittoria Isidori e A. Rizzo prendendo come riferimento il *Questionario CDVR per la rilevazione delle Competenze professionali Didattiche, Valutative e Relazionali degli insegnanti* (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2014a).

avuto l'obiettivo di indagare alcuni nuclei di attività fondamentali a cui si riconosce una sostanziale capacità descrittiva della professione e rispondente, come già detto, ad alcuni orientamenti teorici internazionalmente riconosciuti, è costituito da 2 sezioni. Sezione 1: *Dati ascrittivi e posizione lavorativa* (età, titolo di studio; anzianità di servizio; ordine e grado di scuola dove si presta servizio; progressa attività di insegnamento in qualità di docente per le attività di sostegno). Le domande, in questa sezione del questionario, seguono delle formulazioni standard. Sezione 2: *Comportamenti professionali degli insegnanti* (competenze didattiche, valutative e comunicativo-relazionali), relativa alle dichiarazioni degli insegnanti su alcune pratiche, fondamentali per il processo di inclusione, messe in atto in classe. Questa sezione del questionario è costituita da batterie di domande formulate in termini relativi (ordine di importanza) (cf. par. 3.4, 3.5, 3.6). Il questionario in uscita è identico al primo ma con una sezione in più, la Sezione 3: *Autoefficacia percepita*, relativa ad opinioni, punti di vista e rappresentazioni degli insegnanti sull'efficacia del corso stesso. Questa sezione del questionario è costituita da batterie di domande formulate in termini relativi (ordine di importanza) e in termini assoluti (sì, no) (cf. par. 3.7).

Si è cercato di mitigare alcune distorsioni come l'effetto acquiescenza o l'effetto di desiderabilità sociale con l'anonimato e l'auto compilazione.

Modalità della raccolta dati – I questionari sono stati auto compilati su carta, in presenza, nel periodo novembre 2015 (questionario in entrata) e giugno 2016 (questionario in uscita).

Popolazione di riferimento – Il campione, oggetto dell'indagine, è costituito da tutti gli insegnanti (115) iscritti al *Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità*, a.a. 2014/15, presso l'Università dell'Aquila, di cui: 31 scuola dell'infanzia, 33 scuola primaria, 29 scuola secondaria di I grado, 22 scuola secondaria di II grado. Sono stati compilati in totale 198 questionari, 92 entrata e 106 in uscita. Le numerosità iniziali e finali danno la misura della partecipazione all'80% in entrata e al 92% in uscita. Va precisato che, per questioni di *privacy*, non sono stati associati nomi e cognomi per cui non è possibile sapere se c'è perfetta sovrapposizione o meno. In realtà, non si può tacere il fatto che l'ipotesi su cui si basa l'analisi è che le stesse persone che hanno risposto al questionario in entrata hanno poi risposto al questionario in uscita. Ciò è vero solo in parte, non fosse altro perché i due collettivi hanno numerosità diverse. Si può immaginare, infatti, che qualche docente che ha fatto il questionario in entrata poi non abbia fatto quello in uscita o, viceversa, si sia aggiunto qualche docente in corsa che ha fatto solo il questionario in uscita. Inoltre le statistiche ed i grafici presentati si basano sui rispondenti al netto degli NR, che incidono diversamente sulle diverse domande e sui collettivi in entrata ed in uscita au-

mentando l'asimmetria dei collettivi in entrata *vs* uscita. Queste componenti di errore incidono differentemente neutralizzandosi o sommandosi sulle singole domande ma non abbiamo la possibilità di misurarne l'effetto distorsivo esatto.

3.3. *Data analysis, dati ascrittivi, descrizione del campione*

È stato tracciato un profilo dei docenti in servizio su aspetti anagrafici (genere ed età) e su aspetti concernenti il loro status professionale: anzianità di servizio; tipologia contrattuale (tempo pieno / tempo parziale; tempo indeterminato / tempo determinato); studi formali svolti e formazione iniziale ricevuta. Il campione studiato è composto da 115 soggetti, il 90,9% donne e il 9,1% uomini, di cui il 50,2% ha più di 40 anni. D'altra parte, l'insegnamento come una professione prevalentemente femminile è una caratteristica costante di gran parte dei sistemi educativi europei (Commissione Europea, 2015), accomunati anche dalla presenza di una popolazione insegnante sempre più anziana. Nell'Unione Europea il 33,6% degli insegnanti ha meno di 40 anni – ad eccezione di Lussemburgo, Malta, Romania e Regno Unito – da questo punto di vista il nostro campione si discosta da tale caratteristica in UE. Passando ad altre caratteristiche definitorie del campione da noi studiato: l'81,7% dei soggetti ha un diploma di laurea e una specializzazione; il 18,3% un diploma di scuola secondaria superiore o equipollente. I soggetti insegnano nei seguenti ordini di scuola: 25% infanzia, 30,4% primaria, 25,5% scuola secondaria di primo grado, 18,1% scuola secondaria di secondo grado, 2,9% non indica alcuna scuola. La valutazione differenziale delle prospettive di carriera nei vari gradi scolastici, per la quale la scelta prioritaria operata dai futuri insegnanti è quella di lavorare nella scuola primaria, potrebbe essere ad esempio migliorata (nel voler trascurare in questa sede una più approfondita riflessione sulla scuola secondaria), dalla proposta di quello che la Commissione Europea (2015) definisce un quadro di qualità per l'educazione e la cura della prima infanzia. Una qualità che include: la progettazione di curricoli efficaci che rispondano ai bisogni di apprendimento e di socializzazione dei bambini in questa fascia di età; l'incremento delle competenze del personale che opera all'interno dei servizi per l'infanzia attraverso la formazione e la crescita professionale continua; l'identificazione di forme di finanziamento efficaci ed eque che garantiscano l'accesso ai servizi per l'infanzia soprattutto ai bambini che provengono dalle fasce sociali più deboli; l'elaborazione di forme di *governance* che prevedano una solida collaborazione tra i servizi socio-educativi e il *welfare*. Proposta che valorizza ulteriormente l'importanza educativo/didattica e sociale della scuola dell'infanzia

per lo sviluppo del bambino e che valorizza la responsabilità sociale dell'insegnante impegnato in tale ordine di scuola. Relativamente all'esperienza come docente di sostegno: il 31,9 % insegna attualmente; il 30,9% non ha mai insegnato; il 24% ha insegnato nel sostegno ma non è in esso attualmente impegnato; il 13,2% non indica la propria esperienza in questa direzione; anche in questo caso, una chiara definizione dei livelli di competenza e della struttura delle carriere può migliorare la valutazione delle proprie prospettive da parte degli insegnanti.

3.4. Data analysis: evidenze significative relative ad alcune dimensioni dell'attività didattica

È stato indagato l'incremento di specifiche competenze didattiche ritenute in grado di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione (Calvani & Menichetti, 2013; Vivanet, 2014). *Dimensioni didattiche indagate*: utilizzare la classica lezione frontale; seguire, nella programmazione, le sequenze dei libri di testo; promuovere l'apprendimento tra pari e la cooperazione in classe; usare metodologie didattiche simulativo/osservativo/sperimentali; usare le TIC come supporto ai processi di apprendimento; verificare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti nel Piano Educativo Individualizzato (PEI); favorire l'integrazione del PEI con le programmazioni di classe; individualizzare/personalizzare l'intervento didattico; verificare i requisiti necessari per accedere alla proposta di istruzione; mettere in atto procedure di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS; usare alcuni strumenti didattici innovativi. Tutte attività e strumenti didattici, quelli elencati, ampiamente studiati nella letteratura (Calvani & Vivanet, 2014) e riconducibili a quelle che Hattie (2013) indica come variabili in grado di influenzare l'apprendimento.

Limitandosi alle differenze tra i due gruppi maggiormente significative, tra gli esiti che meritano di essere menzionati, relativamente a sistemi didattici che potremmo definire come «innovativi», troviamo: *Promuovo l'apprendimento tra pari e la cooperazione in classe* (Slavin, 1986) dove aumentano i «molto e moltissimo» da 70,2% a 80,8% (% confidenza 95) (Figura 1). Degno di nota è anche il dato relativo a *Uso metodologie didattiche simulativo/osservativo/sperimentali: individuare un problema, raccogliere dati, formulare congetture* (Calvani, 2011): i «Poco & per nulla» scendono dal 20,2% al 9,5% (% confidenza 95) (Figura 2).

Nella sua esperienza con gli allievi disabili in classe, al fine di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione, quanto utilizza le seguenti attività? ⁴

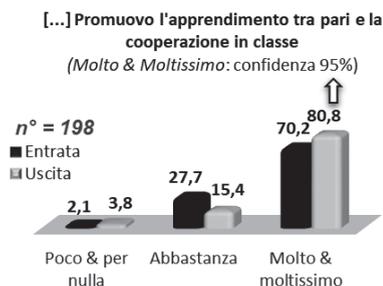


Figura 1. – *Apprendimento tra pari.*

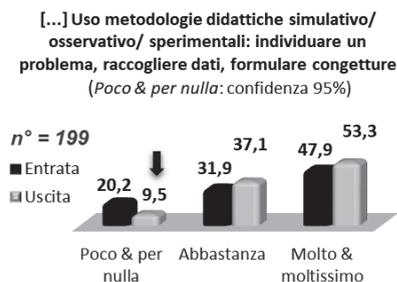


Figura 2. – *Metodologi osservativo/sperimentali.*

Mentre non si rileva una differenza significativa nell'utilizzo dei sistemi didattici «tradizionali». In particolare relativamente ai seguenti indicatori: *Sequo, nella programmazione, le sequenze dei libri di testo* (i «Poco & per nulla» passano dal 53,2% in entrata al 61,5% in uscita) e *Utilizzo la classica lezione frontale* (i «Poco & per nulla» passano dal 46,8% in entrata al 52,8% in uscita).

Passando poi all'importante tema della realizzazione e della verifica del Piano Educativo Individualizzato (PEI), si evidenziano differenze statisticamente significative in *Verifico il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti nel PEI*, dove i «Poco & per nulla» scendono dall'11,8% al 5,8% e i «Molto & moltissimo» passano dal 60,2% al 65,4% (% confidenza 90) (Figura 3). Rassicurante anche il dato relativo a *Favorisco l'integrazione del PEI con la programmazione di classe*: diminuiscono i «Poco & per nulla» che passano dal 12,1% in entrata al 5,7% in uscita (% confidenza 90) ed aumentano i «Molto & moltissimo» in maniera significativa passando dal 54,9% al 65,7% (% confidenza 90) (Figura 4). Rispetto alla capacità di *mettere in atto procedure di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS* scendono significativamente i «Poco & per nulla» dal 34,8% al 22,5% (% confidenza 95) e sale l'area di «Molto e moltissimo» (% confidenza 90) (Figura 5).

⁴ Nelle figure le frecce sono posizionate in corrispondenza delle variazioni, tra entrata e uscita, che risultano statisticamente significative all'85%, 90% e 95%.

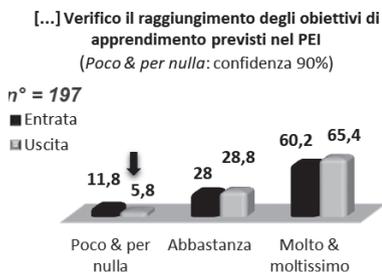


Figura 3. – Obiettivi del PEI.

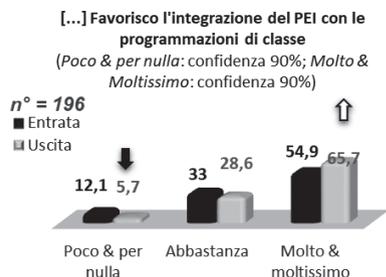


Figura 4. – Integrazione del PEI con le programmazioni di classe

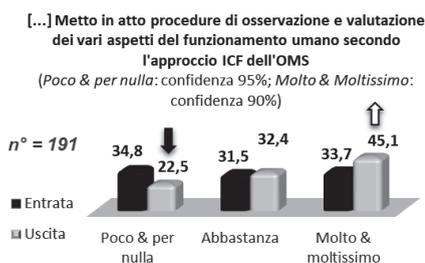


Figura 5. – Approccio ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health)

La lettura di quest'ultimo dato impone, anche in questo caso come in precedenza, una seria riflessione sulla necessità di formare l'insegnante specializzato sul sostegno ad una capacità di lettura dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) (OMS, 2002; Chiappetta Cajola, 2015) che consenta l'interpretazione di esso come un modello concettuale e permetta al *team* di docenti e consigli di classe – che accolgono nella propria classe alunni disabili – di acquisire e di consolidare le capacità di progettazione, realizzazione, valutazione di percorsi didattici appropriati e integrati, anche in collaborazione con altri soggetti che appartengono alla comunità educante del territorio di riferimento.

Relativamente ad altre importanti dimensioni, invece, non si rilevano differenze apprezzabili tra prima e dopo il corso. In particolare, in *Individuolizzo/personalizzo l'intervento didattico* non compare nessuna differenza significativa, aspetto che si conferma con la mancanza di differenze accettabili in *Verifico i requisiti necessari per accedere alla proposta di istruzione, ovvero definisco*

la situazione di partenza degli allievi. Anche relativamente a *Usò le TIC come supporto ai processi di apprendimento*, aspetto di notevole rilevanza per l'acquisizione di conoscenze e competenze da parte degli studenti disabili (OMS, 2007), non si rilevano differenze apprezzabili tra prima e dopo il corso.

Si è focalizzata poi l'attenzione sull'utilizzo in particolare di alcuni strumenti didattici ritenuti «innovativi». *Organizzatori anticipati dei contenuti*: i «Poco & per nulla» scendono dal 15,1% al 6,3% (% confidenza 95); *Utilizzo della LIM*: salgono gli «Abbastanza» dal 23,9% al 31,4% (% confidenza 85); *Giochi di ruolo* (Moreno, 1964): i «Molto & moltissimo» salgono dal 40,2% al 49% (% confidenza 85). È interessante evidenziare che nelle *Uscite sul territorio*, che rappresentano l'attenzione per una didattica non formale e informale, diminuiscono coloro che non la utilizzano i «Poco & per nulla» scendono dal 33,7% al 20,4% (% confidenza 95), mentre salgono i «Molto & moltissimo» dal 31,5% al 39,8% (% confidenza 85). Dalla lettura dei dati emerge, inoltre, anche senza raggiungere una effettiva significatività statistica, una tendenza alla riduzione dell'uso degli strumenti e metodi didattici tradizionali come *lo studio individuale* (i «Poco & per nulla» passano dal 26,1% al 36%), *i programmi di video scrittura* (i «Poco & per nulla» passano dal 37,5% al 48% i «Molto & moltissimo» dal 35,2% al 27%), le *enciclopedie multimediali* (i «Poco & per nulla» passano dal 40% al 47,6%). Diciamo che quanto sinora evidenziato potrebbe essere interpretato come una maggiore consapevolezza da parte dell'insegnante dell'importanza di fornire all'alunno delle proposte educative e didattiche che sollecitino un processo di autoriflessività esperienziale e – per usare una definizione di González (2013) – di «autoregolazione».

3.5. *Data analysis: evidenze significative relative ad alcune dimensioni del processo valutativo*

L'uso di una valutazione adeguata a promuovere l'apprendimento di «tutti» gli allievi e la certificazione delle competenze acquisite al termine dei diversi segmenti formativi sono considerati, nella letteratura nazionale ed europea, processi cruciali nel processo di integrazione/inclusione, di orientamento diacronico-formativo, di transizione nel mondo del lavoro, e, in definitiva, di realizzazione del progetto di vita di ciascuno (Resnick, 1976; Ajello, 2002; Parlamento Europeo & Consiglio Europeo, 2006; Commissione Europea, 2008 e 2010; Chiappetta Cajola, 2008 e 2015; Domenici, 2009b e 2009c; Pellerey, 2010; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; Ciraci, 2015; Domenici & Ciraci, 2016).

Di seguito si analizzano gli esiti relativi ad alcuni aspetti del processo valutativo ritenuti in grado di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione che hanno maggiormente differenziato il gruppo sperimentale dal gruppo di controllo.

Dimensioni valutative indagate: individuazione, nel processo valutativo, di obiettivi mirati alla valutazione di competenze fondamentali (chiave) e trasversali; uso di strumenti valutativi maggiormente affidabili e in grado di mettere in evidenza il pensiero divergente e le competenze chiave e trasversali; utilizzazione delle verifiche per la riprogettazione dei percorsi didattici; uso dell'autovalutazione e della valutazione formativa.

Nella definizione degli obiettivi generali e trasversali delle verifiche su alcuni aspetti si nota l'effetto positivo del corso. Le risultanze maggiormente significative a favore del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo hanno riguardato i seguenti obiettivi delle verifiche: *Tecnica della scrittura con riguardo alle regole basilari della lingua in cui ci si esprime*, diminuiscono i «Poco & per nulla» dal 42,2% al 29,3% (% confidenza 90), aumentano i «Molto & moltissimo» dal 20% al 27,3% (% confidenza 85); *Efficacia della scrittura nel comunicare le proprie argomentazioni*, diminuiscono i «Poco & per nulla» dal 40,7% al 17,2% (% confidenza 95), aumentano i «Molto & moltissimo» dal 24,4 al 38,4 (% confidenza 95). Ma, il dato sicuramente più interessante relativo alla valutazione delle competenze chiave è rappresentato dagli indicatori *Capacità di compiere applicazioni delle conoscenze possedute in contesti nuovi*, dove i «Poco & per nulla» diminuiscono dal 7,6% al 2% (% confidenza 95) (Figura 6), e *Capacità di interpretare e valutare le informazioni*, dove i «Molto & moltissimo» aumentano dal 56,5% al 67,3% (% confidenza 95) (Figura 7).

Nella sua esperienza con gli allievi disabili in classe, nella valutazione degli apprendimenti quanto verifica i seguenti obiettivi trasversali?⁵

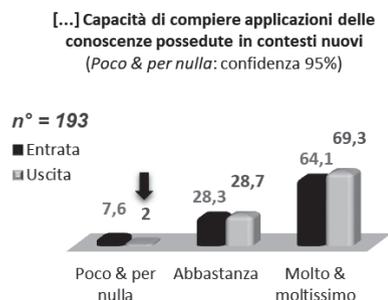


Figura 6. – Capacità di compiere applicazioni.

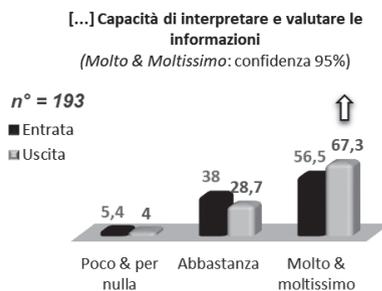


Figura 7. – Capacità di interpretare e valutare le informazioni.

⁵ Nelle figure le frecce sono posizionate in corrispondenza delle variazioni, tra entrata e uscita, che risultano statisticamente significative all' 85%, 90% e 95%.

Invece non risulta un effetto apprezzabile relativamente alla verifica dell'obiettivo *Capacità di criticare un argomento*, aumentano i «Poco & per nulla» dal 16,3% al 17,6% e diminuiscono i «Molto & moltissimo» dal 43,5 al 40,2.

Nondimeno, siccome per valutare le competenze occorre una strumentazione docimologica articolata, fatta di prove di verifica in grado di cogliere la complessità che le caratterizza, si è ritenuto necessario indagare l'uso di strumenti valutativi che la ricerca e la pratica hanno evidenziato come validi ed efficaci nel rispondere a tali esigenze. Se, infatti, le prove oggettive, oramai molto utilizzate dagli insegnanti, possono essere maggiormente indicate per valutare una serie di conoscenze e competenze di natura strettamente disciplinare e direttamente collegabili ai curricula scolastici, la tipologia delle prove «semistrutturate» (Domenici, 2005 e 2009c; Domenici & Ciraci, 2016) si presta meglio a valutare non solo la capacità di applicare le conoscenze caratterizzanti un determinato campo di studi, ma anche abilità mentali divergenti (linguistiche, di *problem solving*, decisionali e critiche) che, se pur perseguite all'interno delle singole discipline, consentendo un uso consapevole del sapere acquisito, concorrono alla promozione di schemi cognitivi specifici, capaci di adattarsi e rimodularsi nelle nuove situazioni e dunque destinati a permanere nel tempo (Ciraci, 2015).

Anche riguardo all'uso di alcuni strumenti valutativi maggiormente affidabili e in grado di mettere in evidenza il pensiero divergente e le competenze chiave trasversali, dalla lettura dei dati emerge un effetto apprezzabile del corso. *Prove di sintesi (riassunti)*: scendono i «Poco & per nulla» dal 54,4% al 44,9% (% confidenza 90) mentre crescono i «Molto & moltissimo» dal 14,4% al 21,4% (% confidenza 85); *Saggi brevi*: scendono i «Poco & per nulla» dal 69% al 59,8% (% confidenza 90) ed aumentano gli «Abbastanza» dal 16,1% al 26,8% (% confidenza 95); *Domande con risposte aperte brevi e soggette a vincoli predefiniti*: scendono i «Poco & per nulla» dal 40,2% al 24,7% (% confidenza 95) ed aumentano i «Molto & moltissimo» dal 32,2% al 43,3% (% confidenza 90). Interessante, soprattutto, il dato relativo alla tipologia di prove di verifica *Studi di caso* (Goguelin *et al.*, 1972; Bellotto, 1989; Tessaro, 2002): calano i «Poco & per nulla» dal 56,5 % al 44,7% (% confidenza 90) (*Figura 8*).

Nella sua esperienza con gli allievi disabili in classe, quali strumenti utilizza per la verifica degli apprendimenti?⁶

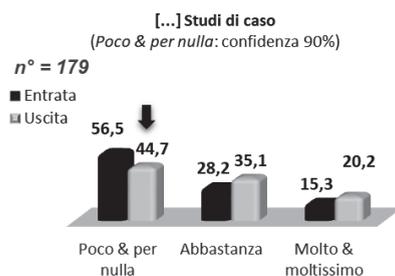


Figura 8. – Strumenti di verifica: studi di caso.

Va evidenziato, invece, un lieve calo, non particolarmente significativo, nell'uso delle *Prove oggettive* già in partenza usate molto («Poco & per nulla» dal 11,2% al 12% e «Molto & moltissimo» dal 62,9% al 59%); mentre non si è rilevato un effetto apprezzabile relativamente all'uso di *Prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale*. Prove, queste ultime, che nell'ottica di un controllo meta cognitivo, facendo riferimento a problemi complessi e incerti come quelli che si incontrano normalmente nella vita di tutti i giorni, permetterebbero a ogni studente di sviluppare la consapevolezza dei propri processi cognitivi e la capacità di porre in essere strategie per risolvere un problema applicabili in diverse situazioni (Domenici, 2009b; Domenici & Ciraci, 2016). Forse perché poco conosciute e non presentate adeguatamente durante il corso.

In controtendenza gli esiti relativi all'uso di alcune prove tradizionali. Nei *Temi di tipo tradizionale* i «Molto & moltissimo» aumentano dal 3,4% al 10,4% (% confidenza 95); nelle *Interrogazioni tradizionali* i «Molto & moltissimo» aumentano dal 12,4% al 15,8%.

Passando poi all'importante dimensione *Utilizzo i risultati delle verifiche sommative intermedie o di fine anno per la riprogettazione dei percorsi didattici*, non emerge, purtroppo, un cambiamento statisticamente significativo tra prima e dopo (aumentano i «Poco & per nulla» dal 10% all'11,2% e diminuiscono i «Molto & moltissimo» dal 58,9% al 54,1%).

Un altro dato piuttosto interessante è rappresentato dal fatto che nel gruppo sperimentale aumenta l'uso della *valutazione formativa*. La *valutazio-*

⁶ Nelle figure le frecce sono posizionate in corrispondenza delle variazioni, tra entrata e uscita, che risultano statisticamente significative all' 85%, 90% e 95%.

ne formativa, come si sa, riguarda le valutazioni intermedie che l'insegnante fornisce *in itinere* all'allievo durante il processo di apprendimento al fine di metterlo in condizione di auto correggersi (Block, 1971; Bloom, 1976; Verrecchi, 1976). Se «sbagliando si impara», l'errore, nel corso del processo di insegnamento-apprendimento, può diventare uno strumento prezioso, soprattutto per gli studenti disabili, da cui trarre utili indicazioni sui processi in atto e sui livelli cognitivi raggiunti al fine di costruire itinerari di recupero e sostegno individualizzati. Il concetto di valutazione formativa va, inoltre, letto alla luce dell'*autoefficacia*, che, secondo Bandura, rappresenta il vero motore motivazionale dell'apprendimento (Bandura, 1977 e 1982). Le azioni didattiche, pertanto, per incentivare la motivazione intrinseca, devono, accanto alla rilevazione dell'errore, evidenziare soprattutto i punti forti di ciascuno su cui puntare per migliorare le proprie prestazioni. Più gli insegnanti programmano interventi di valorizzazione delle abilità degli alunni più deboli, più aumenta la partecipazione di questi ultimi alle attività della classe e il loro riconoscimento nel gruppo. In *Uso la valutazione formativa* i «Molto & moltissimo» passano dal 54,8% al 62,5% (% confidenza 85) (Figura 9), anche in *Fornisco, contestualmente ai risultati della verifica, un feedback formativo* i risultati sono apprezzabili anche se non raggiungono una accettabile significatività statistica (i «Poco & per nulla» diminuiscono dal 9% al 5,8% i «Molto & moltissimo» passano dal 65,8% al 70,9%).

Nella sua esperienza con gli allievi disabili in classe, al fine di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione, quanto utilizza le seguenti attività?

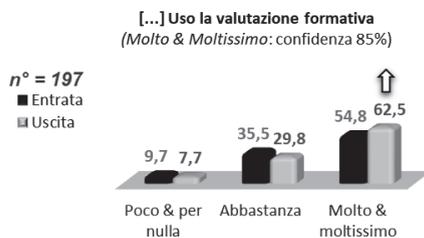


Figura 9. – Valutazione formativa.

È opportuno evidenziare, infine, che aumenta, anche se leggermente e in modo statisticamente non rilevante, l'uso dell'*autovalutazione* (i «molto & moltissimo» passano dal 39,8% al 42,3%). Come si sa, l'*autovalutazione* è fondamentale per «promuovere lo sviluppo di strutture di autoregolazione» e può rappresentare una leva fondamentale per migliorare i livelli di apprendimento di tutti gli allievi e per favorire l'acquisizione autonoma di competenze (Domenici, 2009b; Domenici & Ciraci, 2016).

3.6. Data analysis: evidenze significative relative all'ambito comunicativo e relazionale

L'importanza dell'acquisizione di competenze in ambito comunicativo e relazionale viene ben evidenziata da Hattie (2013) che ne identifica alcune caratteristiche da lui riscontrate, con evidenze, negli 'insegnanti eccellenti'. È di grande importanza per l'insegnante l'acquisizione di competenze nella pedagogia della relazione d'aiuto; di conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe; di capacità di lettura delle dinamiche familiari e dei modelli di comunicazione e collaborazione con i colleghi. La disponibilità alla relazione ed alla comunicazione è infatti uno degli elementi distintivi di un percorso formativo rivolto ad 'insegnanti inclusivi' (Ricci, Diadori, & Pompei, 2003; Rivoltella & Rossi, 2012).

Nell'ambito delle *competenze di tipo comunicativo e relazionale*, nella nostra ricerca, sono state indagate una serie di attività maggiormente funzionali al rapporto educativo e ai traguardi di apprendimento degli allievi con disabilità. Competenze ritenute in grado di promuovere il processo di inclusione (Calvani & Menichetti, 2013). Su alcuni aspetti si nota l'effetto positivo del corso. I corsisti hanno mostrato molta attenzione alla necessità di *rilevare le caratteristiche affettive e motivazionale degli allievi*: tra il prima e il dopo i «Poco & per nulla» passano dal 7,7 % all'1% (% confidenza 95) (Figura 10).

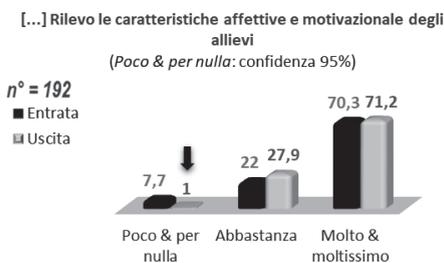


Figura 10. – Caratteristiche affettive e motivazionale degli allievi.

Interessante il dato, anche se non statisticamente significativo, dell'indicatore *Promuovo le relazioni pro-sociali fra gli allievi e verso la comunità scolastica* i «Molto & moltissimo» passano dal 70% al 76,4%. Invece, non si notano differenze particolarmente apprezzabili tra prima e dopo in: *Riesco ad individuare i principali meccanismi di reazione del «sistema famiglia» di fronte ad un figlio disabile*, *Collaboro con gli operatori dei servizi sociali e sanitari*, *Lavorando*

su posto di sostegno condivido obiettivi formativi e modalità didattiche con gli insegnanti del posto comune.

In realtà, l'insegnante specializzato per il sostegno dovrebbe rappresentare una fonte importante di aiuto e di supporto non solo per la classe ma anche per la famiglia dell'alunno disabile, una famiglia che rappresenta una realtà complessa – a volte ricca di contraddizioni, incertezze, sfumature (Canevaro, D'Alonzo, & Ianes, 2009). L'insegnante dovrebbe conoscere i temi delle strutture e delle dinamiche familiari (per non colludere con quelle disfunzionali).

Sempre nel confronto tra prima e dopo, nell'indicatore *Mi rivolgo ad esperti nel caso di allievi con disabilità sensoriali e intellettive*, i «Poco & per nulla» scendono dal 10,9% al 6% (% confidenza 85), aumenta quindi la consapevolezza della complessità dei meccanismi e dei processi d'apprendimento inclusi quelli di carattere fisiologico, neurobiologico e neurotrasmissitoriale (Perez & Garcia, 2002). Processi in riferimento per i quali è necessario almeno un livello minimo di conoscenza da parte degli insegnanti perché possano intervenire in maniera 'congrua' e consapevole dal punto di vista didattico (Isidori, 2014 e 2017).

3.7. Data analysis: autoefficacia percepita (solo questionario in uscita)

Si è voluto anche indagare se il corso di specializzazione ha prodotto una ricaduta effettiva in termini di percezione dell'accrescimento delle proprie competenze professionali, se è aumentata la fiducia nella propria professionalità e la possibilità, in qualità di insegnante di sostegno, di impiegare nella propria classe le strategie educativo-didattiche apprese durante il corso. Come si sa, un atteggiamento positivo di maggior fiducia nella propria professionalità e un incremento della percezione di aver accresciuto le proprie competenze in ambito lavorativo, ovvero la consapevolezza di possedere la capacità di intervenire sulla realtà per costruirla o modificarla, ha una implicazione strategica nei paradigmi dell'apprendimento (Weiner, 1972; Bandura, 2000).

Alla fine del corso la quasi totalità degli insegnanti intervistati dichiara di aver acquisito una maggiore fiducia nella propria professionalità (il 96,3%) e una maggiore sicurezza nell'affrontare i problemi di natura educativa e/o didattica incontrati in classe (il 97,2%), ma non sempre ritiene possibile, in qualità di insegnante di sostegno, impiegare nella sua classe le strategie educativo-didattiche apprese durante il corso (*Figura 11*) e una parte del campione non è in grado di offrire il proprio sostegno «alla classe», cioè di «apportare all'interno della classe un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica secondo i principi di corresponsabilità e di collegialità» (*Figura 12*).

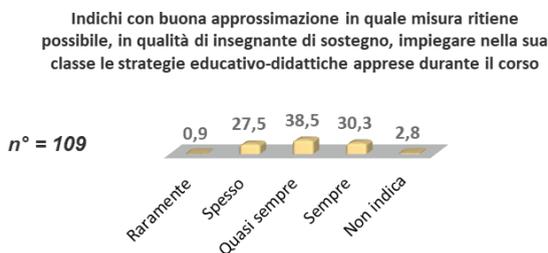


Figura 11. – Impiego in classe delle strategie apprese.

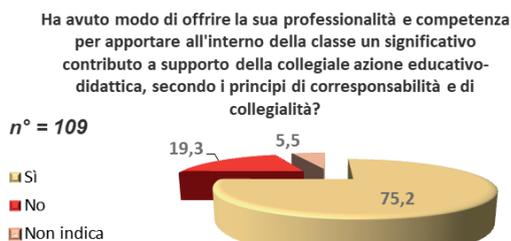


Figura 12. – Sostegno «a tutta la classe».

Infine sono state analizzate le modalità formative che, a parere dei corsisti, hanno prodotto un accrescimento delle competenze professionali e quindi *l'efficacia di lezioni teoriche, laboratori, tirocinio*. Gli insegnanti ritengono che le modalità didattico-formative maggiormente efficaci siano state *laboratori* (Figura 13) e *tirocinio* (Figura 14), rispetto alle classiche *lezioni teoriche* (Figura 15).

Grazie a quale delle seguenti modalità il corso di specializzazione da lei frequentato ha prodotto un accrescimento delle competenze professionali?

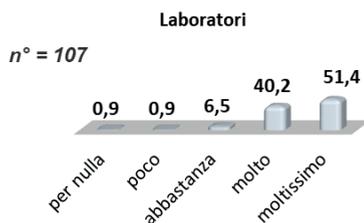


Figura 13. – Modalità formative del corso: laboratori.

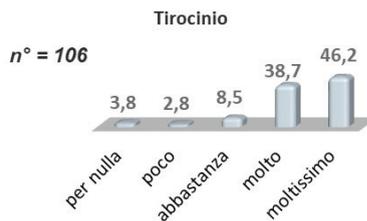


Figura 14. – Modalità formative del corso: tirocinio.

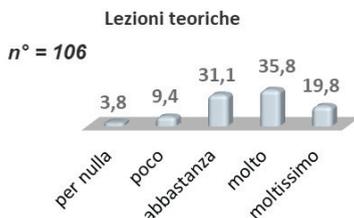


Figura 15. – Modalità formative del corso: lezioni teoriche.

4. RISULTATI, COMMENTI E CONCLUSIONI

Volendo ricapitolare sinteticamente gli esiti dell'indagine in relazione alle ipotesi di partenza (cf. par. 3.2), i dati, ottenuti dall'analisi del confronto tra questionari in entrata (gruppo di controllo costituito dagli insegnanti che non hanno ancora iniziato il percorso di specializzazione) e questionari in uscita (gruppo sperimentale costituito dagli stessi insegnanti alla fine del percorso di specializzazione), anche se mostrano, a diversi livelli di significatività, una tendenza generalizzata ad uso più esteso delle metodologie didattico-valutative studiate, non evidenziano differenze apprezzabili relativamente ad alcune importanti dimensioni, fondamentali per il processo di inclusione. Sia didattico-valutative: individualizzazione dell'intervento didattico, uso delle TIC come supporto ai processi di apprendimento, verifica dei requisiti necessari per accedere alla proposta di istruzione, valutazione della capacità di criticare un argomento, uso di prove di simulazione di contesti, utilizzazione dei risultati delle verifiche per la riprogettazione dei percorsi didattici; sia comunicativo-relazionali: condivisione di obiettivi formativi e modalità didattico-valutative con gli insegnanti della classe, collaborazione con la famiglia e con gli operatori dei servizi sociali e sanitari. Anzi, in uscita aumenta la percentuale di chi preferisce rivolgersi ad esperti nel caso di allievi con disabilità sensoriali e intellettive. Gli insegnanti, poi, non sempre ritengono possibile impiegare nella propria classe le strategie educativo-didattiche apprese durante il corso e una buona parte del campione non è in grado di «apportare all'interno della classe un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica, secondo principi di corresponsabilità e di collegialità al fine di favorire e promuovere il processo di integrazione degli alunni con disabilità» (DM 30 settembre 2011, Allegato A, art. 2, *Profilo del docente specializzato*).

Infine, gli insegnanti ritengono che le modalità didattiche maggiormente efficaci siano state *laboratori* e *tirocinio*, rispetto alle classiche *lezioni teoriche*.

Emerge quindi la necessità di rivedere non solo alcuni aspetti legati ai contenuti del corso ma anche alle modalità didattico-formative utilizzate. Infatti, un curriculum per la formazione degli insegnanti non va pensato solo in termini di contenuti. Non può bastare «spiegare» delle teorie o, semplicisticamente, fornirne una meccanica applicazione nel contesto professionale. Occorre che le metodologie formali e tradizionali di formazione, come corsi teorici e seminari, ancora largamente utilizzate in quasi tutti i sistemi di formazione degli insegnanti, lascino il passo ad attività maggiormente basate su forme collaborative tra pari, meno strutturate e focalizzate anche sul coinvolgimento degli studenti «sul campo». Secondo Hattie (2009) per sviluppare *expertise* i programmi di formazione devono concentrare l'attenzione sulla dinamica insegnante-allievo: «la massima probabilità di raggiungere alti livelli di apprendimento si ha quando sia l'insegnamento sia l'apprendimento sono resi visibili». Sviluppare e valorizzare le competenze negli insegnanti, trasformandole in un *habitus* professionale indispensabile per fronteggiare la dinamicità dei saperi e dei contesti, significa, però, andare ben oltre la mera esperienza. La sola esperienza, infatti, non è elemento sufficiente, è necessaria una rielaborazione e una riflessione su di essa. Perché la conoscenza della pratica si trasformi in pensiero e professionalità consapevole occorre arrivare all'esplicitazione del significato di un'esperienza, alla sua reinterpretazione, per trasformarla in apprendimento intenzionale (Mezirow, 2003). Non a caso nella letteratura internazionale i programmi considerati più efficaci per lo sviluppo professionale degli insegnanti sono quelli, come ad esempio il *Lesson Study*⁷ (Lewis *et al.*, 2012), che collocano gli insegnanti in contesti che li coinvolgono in processi ciclici di azione e riflessione, eventualmente mediati dall'aiuto di colleghi o di esperti dai quali ricevere il *feedback* necessario per riorientare la pratica. Per gli insegnanti professionisti non è essenziale possedere un certo repertorio di tecniche e di linee precodificate di azione ma sviluppare la capacità di cogliere il profilo originale delle situazioni e mettere in gioco abilità di reazione, innovazione, creazione, decisione che non risiedono in codici da apprendere ma si esplicano solo in pratiche situate (Schön, 1983; Mezirow, 1991; Perrenoud, 2001; Altet, 2010). Se la creatività può essere intesa come una «procedura adattiva determinata dalla necessità e caratterizzata dalla elaborazione di soluzioni originali e non prefissate» (Garroni, 2010), quella che Schön chiama «riflessione nel corso dell'azione» può essere

⁷ Modello di sviluppo professionale che si realizza in gruppo su lezioni condotte dal vivo: gli insegnanti lavorano assieme per la progettazione di un'attività didattica, che viene poi esaminata nella sua applicazione.

considerata la componente creativa dei professionisti del futuro (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2014b).

In conclusione, tenendo conto dell'attenzione necessaria da porre agli aspetti metodologici, le auto-descrizioni, le opinioni, le rappresentazioni e le percezioni degli insegnanti non possono essere ignorate da chi intenda comprendere le dinamiche del sistema educativo italiano o agire efficacemente su di esso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ajello, A. M. (a cura di). (2002). *La competenza*. Bologna: il Mulino.
- Albanese, O., & Mercadante, L. (2010). *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere e innovare*. Bergamo: Junior.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM. D'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1(1), 117-141.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bellotto, M. (1989). I metodi attivi nei gruppi di formazione. In F. Avallone (a cura di), *La formazione psicosociale*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Block, J. H. (Ed.). (1971). *Mastery learning: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Busso, D., & Pollack, C. (2015). No brain left behind: Consequences of neuroscience discourse for education. *Learning, Media, and Technology*, 40(2), 168-186.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2013). Evidence based education. Superare il gap tra ricerca e pratica. *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2).
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence based education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9), 127-146.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., & Ianes, D. (a cura di). (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo*

- sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: Bolzen University Press.
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola, L. (a cura di). (2015). *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia.
- Ciraci, A. M. (2015). Didattica, valutazione e certificazione delle competenze nel sistema formativo. Elementi chiave per l'inclusione e l'equità sociale. In L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca* (pp. 135-164). Roma: Anicia.
- Commissione Europea (2007). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio. Improving the Quality of Teacher Education*. Bruxelles, 3 agosto 2007 – COM (2007) 392.
- Commissione Europea (2008). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Bruxelles, 23 aprile 2008 (2008/C 111/01).
- Commissione Europea (2010). *Comunicazione della Commissione Europea 2020 (2010). Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, 3 marzo 2010 – COM (2010) 2020.
- Commissione Europea (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Commissione Europea (2017). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni. Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto*. Bruxelles, 30 maggio 2017 – COM (2017) 248 final.
- Consiglio dell'Unione Europea (2010). *Conclusioni del Consiglio sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione*. GU C 135 del 26/05/2010.
- Cornoldi, C. (a cura di). (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Guida base*. Firenze: Giunti Scuola.
- Domenici, G. (a cura di). (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: UTET.
- Domenici G. (2009a). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma - Bari: Laterza.
- Domenici, G. (a cura di). (2009b). *PRIN 2006-2008. Valutazione a autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Domenici, G. (2009c). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. (2017). (a cura di). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, Vol. 1. Roma: Armando.
- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2014a). Evaluación de la enseñanza y competencias relacionales para una estrategia didáctica integrada flexible. El cuestionario CDVR. *Revista Congreso Universidad*, 3(1).
- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2014b). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10(5), 189-218.
- Domenici, G., & Ciraci, A. M. (2016). Competencias y procesos de evaluación. Pruebas de verificación semiestructuradas. In *Memorias. Universidad 2016. 10mo Congreso Internacional de Educación Superior*, CD-Rom (PED 291 - pp. 1826-1835). Havana (Cuba): Edited by Universidad.
- Garroni, E. (2010). *Creatività*. Macerata: Quodlibet.
- Goguelin, P., Cavozi, J., Dubost, J., & Enriquez, E. (1971). La formation psychosociale dans les organisations. Paris: P.U.F.
- González, M. L. C. (2013). Learning goals and strategies in the self-regulation of learning. *US-China: Education Review A* 3(1).
- Hanks, R. (2010). *Common sense for the inclusive classroom: How teachers can maximise skills to support special education needs*. London: Jessica Kingsley.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London - New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London - New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento? Trad. it. di I. Salvadori. *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2).
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2008). *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Isidori, M. V. (a cura di). (2014). *I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) a scuola. La formazione degli insegnanti*. Roma: Anicia.
- Isidori, M. V. (2017). *Bisogni Educativi Speciali BES. Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., Friedkin, S., & Roth, J. R. (2012). Improving teaching does improve teachers: Evidence from Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 368-375.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mitchell, D. (2007). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London - New York: Routledge.
- Moreno, J. L. (1964). *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*. Milano: Etas Kompass.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: il Mulino.
- OECD-TALIS (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD-TALIS (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD.
- OMS (2002). *ICF, classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *ICF-CY, classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- OMS (2011). *Rapporto annuale sulla disabilità*. New York.
- Parlamento Europeo & Consiglio Europeo (2006). Raccomandazione. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. L 394/10. IT. Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea 30/12/2006 (2006/962/CE).
- Pellerey, M. (2010). *Ripensare le competenze*. Napoli: Tecnodid.
- Perez, L. M., & Garcia, E. G. (2002). Programme for the improvement of metamemory in people with medium and mild mental retardation. *Psychology in Spain*, 6, 96-101.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Resnick, L. B. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving: The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ricci, C., Diadori, E., & Pompei, M. (2003). *Promuovere l'intelligenza interpersonale*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (a cura di). (2012). *L'Agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books.
- Slavin, R. E. (1986). Apprendimento cooperativo. *Età Evolutiva*, 24, 54-61.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'evidence based education*. Roma: Carocci.

- Weiner, B. (1972). *Theory of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand-McNally.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo dia-cronico. *MeTis*, 4(1).

RIASSUNTO

L'articolo dà conto degli esiti di una ricerca empirico-sperimentale condotta nell'ambito del «Corso annuale di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità», tenuto presso l'Università degli Studi dell'Aquila nell'a.a. 2014/15. L'indagine, che si colloca nell'ambito della problematica relativa alla efficacia dei percorsi formativi destinati ai docenti, ha coinvolto 115 insegnanti e ha avuto l'obiettivo di indagare se vi sia stato un effettivo incremento di specifiche competenze professionali funzionali all'inclusione scolastica tra coloro che hanno seguito il corso di specializzazione. I dati, ottenuti dal confronto tra il gruppo di controllo, costituito dagli insegnanti che non hanno ancora iniziato la formazione e il gruppo sperimentale, costituito dagli stessi insegnanti alla fine del percorso di specializzazione, anche se mostrano a diversi livelli di significatività un effetto complessivamente positivo del corso, non evidenziano differenze apprezzabili relativamente ad alcune importanti dimensioni didattico-valutative e comunicativo-relazionali, fondamentali per il processo di inclusione, come la individualizzazione dell'intervento didattico, la condivisione di obiettivi formativi e modalità didattico-valutative con gli insegnanti della classe, la collaborazione con le famiglie e con gli operatori dei servizi sociali e sanitari. Gli insegnanti, inoltre, pur dichiarando di aver acquisito una maggiore fiducia nella propria professionalità e una maggiore sicurezza nell'affrontare i problemi incontrati in classe, non sempre si ritengono in grado di applicare le strategie educativo-didattiche apprese e di offrire il proprio sostegno «alla classe». Emerge la necessità di rivedere non solo alcuni aspetti legati ai contenuti del corso, ma anche alle modalità didattico-formative utilizzate.

Parole chiave: Competenze degli insegnanti, Didattica inclusiva, Formazione degli insegnanti, Insegnanti di sostegno.

How to cite this Paper: Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno [Inclusive teachers: An empirical survey on teachers training for special educational needs]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234. doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-016-cira>