



26 December 2022

Special Issue on

Emerging Trends in the Field of Empirical Research in Education
Tendenze emergenti nel campo della ricerca empirica in educazione

Part I

Gaetano Domenici

Editoriale / *Editorial*

Insidie e illusioni della «meritocrazia perfetta»

11

(Pitfalls and Illusions of a «Perfect Meritocracy»)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Mujib Ubaidillah - Putut Marwoto - Wiyanto - Ani Rusilowati

Bambang Subali - Budi Naini Mindyarto - Wiwi Isnaeni

Development of Habits of Mind Instruments in the Context
of Basic Physics Practicum: EFA and Rasch Model

23

*(Sviluppo di strumenti per le abitudini mentali nel contesto della fisica
di base practicum: modello EFA e Rasch)*

<i>Daniela Fadda - Carole Salis - Giuliano Vivanet</i> About the Efficacy of Virtual and Remote Laboratories in STEM Education in Secondary School: A Second-Order Systematic Review <i>(Sull'efficacia dei laboratori virtuali e remoti nell'educazione STEM per la scuola secondaria: una rassegna sistematica di secondo ordine)</i>	51
<i>Antara Dey - Nil Ratan Roy</i> Construction and Validation of Emotional Intelligence Scale for Secondary School Teachers <i>(Costruzione e validazione della scala dell'intelligenza emotiva per gli insegnanti delle scuole secondarie)</i>	73
<i>Cinzia Angelini - Massimo Margottini - Teresa Savoia</i> Il percorso di formazione iniziale dell'insegnante di sostegno: un'indagine esplorativa sui candidati al corso di specializzazione presso l'Università Roma Tre <i>(The Initial Training of Special Needs Teachers: An Exploratory Study on the Candidates at Roma Tre University)</i>	97
<i>Valeria Biasi - Giusi Castellana - Conny De Vincenzo</i> Valutazione dei livelli individuali di resilienza negli studenti della scuola secondaria di primo grado: adattamento e validazione del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR) <i>(Assessment of Individual Resilience Levels in Lower Secondary School Students: Adaptation and Validation of the Resilient Attitude Assessment Questionnaire – QVAR)</i>	119
<i>Antonio Calvani</i> La ricerca didattica può diventare rilevante per la pratica? Se sì, in che modo? <i>(Can Educational Research Become Relevant to Practice? If So, How?)</i>	143
<i>Cristiano Corsini - Carla Gueli</i> Dal voto alla valutazione per l'apprendimento <i>(From Grading to Assessment for Learning)</i>	163

<i>Giovanni Perillo - Stefano Mastandrea</i> Explicit and Implicit Biases in Students' Skin Colours Aesthetic Preferences <i>(Pregiudizi espliciti e impliciti nelle preferenze estetiche di studenti per il colore della pelle)</i>	179
---	-----

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

<i>Francesco Agrusti - Gianmarco Bonavolontà</i> Educational Robotics for Special Needs Students: Teachers' Perspectives on Pre-service Training <i>(Robotica educativa per studenti con bisogni speciali: il punto di vista degli insegnanti sulla formazione pre-servizio)</i>	199
--	-----

<i>Giusi Castellana - Snezana Mitrovic</i> Validation of «Tell Me How You Read» Reading Strategies Questionnaire for Upper-Secondary School Students <i>(Validazione del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi» per gli studenti delle scuole secondarie superiori)</i>	219
---	-----

<i>Gaetano Domenici - Valeria Biasi - Federica Wolf</i> <i>Conny De Vincenzo</i> Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno <i>(Assess the Change in Skills and Professional Attitude Following the Initial Training Course for Support Teachers)</i>	233
---	-----

<i>Roberta De Pero - Luca Mallia - Martina Capitani</i> <i>Patrizia Scibinetti</i> Motor Creativity and Self-Efficacy in Young Gymnasts: Expertise Differences <i>(Creatività motoria e self-efficacy in giovani ginnaste: confronto tra differenti livelli di esperienza)</i>	249
---	-----

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

Giuseppe Spadafora

La ricerca empirico-sperimentale educativa e la professionalità del docente per migliorare la scuola inclusiva 269

(The Experimental Empirical Educational Research and the Teacher's Professionalism to Improve the Inclusive School)

Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies 279
Notiziario / News

Author Guidelines 281

Il percorso di formazione iniziale dell'insegnante di sostegno: un'indagine esplorativa sui candidati al corso di specializzazione presso l'Università Roma Tre

Cinzia Angelini - Massimo Margottini - Teresa Savoia *

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

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-ange>

cinzia.angelini@uniroma3.it
massimo.margottini@uniroma3.it
teresa.savoia@uniroma3.it

THE INITIAL TRAINING OF SPECIAL NEEDS TEACHERS: AN EXPLORATORY STUDY ON THE CANDIDATES AT ROMA TRE UNIVERSITY

ABSTRACT

This contribution offers an overview of the regulatory path that led to the establishment of the special needs teacher, and on the development, over time, of the training process. The training of the special needs teacher, once entrusted to schools or centres identified by the Ministry of Education, in the Nineties was definitively assigned to universities. This study illustrates the main characteristics of the candidates who applied for the specialization course for middle and secondary school at the University of Roma Tre in the academic year 2021/2022; and the results they achieved in pre-selective, written and oral tests. The educational, professional and identity information collected so far on would-be special needs teachers in secondary school shows a heterogeneous group in terms of age,

* Il testo è frutto di un lavoro comune, tuttavia i paragrafi vanno attribuiti nel seguente modo: C. Angelini è autrice del paragrafo 1, T. Savoia del paragrafo 2, M. Margottini dei paragrafi 3 e 4.

education, previous experiences. This exploratory research represents the first phase of a broader longitudinal study, which will aim to highlight the characteristics of would-be special needs teachers in historical series, from the launch of the specialization course to today.

Keywords: Disabilities; Initial training; Middle school; Secondary school; Special needs teachers.

1. PASSATO E PRESENTE: L'INSEGNANTE DI SOSTEGNO TRA NORMATIVA E PERCORSO FORMATIVO

All'inizio del Novecento, a occuparsi dell'educazione degli alunni con disabilità fisiche, psichiche o sensoriali era l'insegnante speciale, antenato dell'insegnante di sostegno attuale (Trisciuzzi, 2002; Zappaterra, 2003; Zappaterra, 2014). La formazione avveniva nelle «Scuole magistrali ortofreniche» all'interno delle quali *insegnanti elementari e educatrici di scuola materna* frequentavano corsi di pedagogia e didattica speciale per il recupero dei disabili intellettivi; oppure, per le disabilità sensoriali, negli «Istituti speciali per l'educazione dei bambini ciechi e sordomuti» sorti in vari paesi d'Europa a partire dall'Ottocento.

I «Corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico», istituiti con il regio decreto 1297 del 1928, dotavano però gli insegnanti specializzati di un titolo che non corrispondeva ad un profilo professionale adeguato ad affrontare in modo efficace le problematiche dell'*handicap*. I corsi avevano una durata semestrale e fornivano conoscenze attraverso le quali l'insegnante acquisiva un profilo professionale esclusivamente tecnico, in grado di operare nell'ambito circoscritto del problema specifico, ma prescindendo da un'ottica educativa globale. Inoltre essi venivano affidati agli enti più disparati e attuati «spesso all'insegna dell'improvvisazione e della faciloneria» (Trisciuzzi, 1980, pp. 48-50, citato in Zappaterra, 2014).

Gli alunni con disabilità erano considerati portatori di uno o più «difetti» e pertanto bisognosi di un'istruzione specializzata in risposta alle loro necessità. L'idea che la «differenza» dovesse essere *segregata, esclusa*, rimase, all'incirca fino agli anni Sessanta, il principio ispiratore dell'organizzazione scolastica, portando non solo l'Italia, ma l'Europa intera ad accettare il sistema delle scuole speciali, considerato addirittura un elemento a favore di un'organizzazione di qualità (Dovigo, 2007). Negli anni Settanta del Novecento però, grazie anche alle sollecitazioni di organizzazioni internazionali, iniziò a manifestarsi un crescente senso di ingiustizia verso le scuole speciali

separate; il modello dell'esclusione gradualmente venne abbandonato in favore di un approccio ispirato all'integrazione e di un sistema scolastico più rispettoso delle esigenze degli alunni (Dovigo, 2007).

In ambito normativo, un primo passaggio nel percorso verso l'inclusione è rappresentato già dalla legge del 30 marzo 1971 e dalla successiva circolare ministeriale 277 dell'8 agosto 1975, in cui si parla di *inserimento* degli «alunni handicappati» nelle scuole «aperte a tutti gli alunni». Come sostiene Magni (2018), per il passaggio dal semplice *inserimento* a una prospettiva di *integrazione* degli alunni con disabilità è stata fondamentale la relazione della Commissione Falcucci che accompagnava la circolare 277. Questo nuovo e diverso approccio nei confronti degli alunni con disabilità si consolida con l'introduzione, sempre nel 1975, della figura dell'insegnante di sostegno. Riconosciuto giuridicamente con il D.P.R. 970 del 1975, *Norme in materia di scuole aventi particolari finalità*, viene definito uno «specialista», distinto dagli insegnanti curricolari; ma è con la legge 517 del 4 agosto 1977 che l'insegnante di sostegno entra a pieno titolo nelle scuole italiane. La legge, infatti, abolisce le classi differenziali e si pone l'obiettivo di introdurre interventi diretti a soddisfare esigenze specifiche di singoli alunni. In particolare, l'articolo 7 stabilisce «forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap da realizzare mediante l'utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione, che ne facciano richiesta, entro il limite di una unità per ciascuna classe che accolga alunni portatori di handicap e nel numero massimo di sei ore settimanali» (limite che sarà abrogato qualche anno dopo). Tuttavia l'espressione *insegnante di sostegno* sarà utilizzata per la prima volta nella circolare ministeriale 199 del 28 luglio 1979, dando finalmente riconoscimento a una locuzione che già da tempo era entrata nell'uso comune. La circolare chiarisce che l'insegnante di sostegno ha compiti equiparabili a quelli dell'insegnante di classe, e deve quindi essere coinvolto a pieno titolo nella programmazione educativa, nell'elaborazione e nella verifica delle attività di competenza dei consigli e dei collegi dei docenti.

L'attivazione di corsi di formazione specifici finalizzati al rilascio del titolo di specializzazione ha inizio quando, con la legge 517 del 1977, si introduce l'*insegnante specializzato per il sostegno ad alunni con disabilità nelle scuole elementari e medie*. Il successivo decreto ministeriale del 3 giugno 1977 fornisce indicazioni dettagliate sull'organizzazione di questi corsi, tenuti presso scuole o istituti riconosciuti dal Ministero della Pubblica Istruzione. Tali corsi ebbero ben altra rilevanza rispetto ai precedenti, sia per la durata, sia per lo spessore dei programmi, che contemplavano un curriculum globale di conoscenze relative al funzionamento delle persone con disabili-

tà (Trisciuzzi, 1995, p. 341). Di durata biennale, erano destinati a formare personale in grado di operare sia con «la generalità degli alunni», sia con «soggetti con difficoltà fisico-psichico-sensoriali e con disturbi nella sfera affettivo-comportamentale». I programmi erano suddivisi in una «area informativa» e una «area formativa», la prima di 600 ore da destinare allo studio di psicologia, pedagogia, metodologia e didattica, aspetti legislativi; la seconda di 700 ore dedicate ad attività pratiche, formative e di gruppo, incluse almeno 400 ore di tirocinio.

Il corso era unitario sul piano organizzativo e didattico, con lezioni ed esercitazioni dell'area informativa comuni a tutte le sezioni mentre il tirocinio era differenziato in base all'ordine di scuola. Inoltre, il curriculum era a carattere monovalente e si distingueva in percorsi formativi suddivisi in aree di disabilità specifiche: disabili della vista, disabili dell'udito, disabili psico-fisici. Questa differenziazione veniva ereditata dai primi tentativi di educare bambini e ragazzi con disabilità, risalenti al Cinquecento, che privilegiavano i disabili sensoriali rispetto ad altre disabilità ritenute più disorientanti e meno conosciute a livello eziopatologico (Zappaterra, 2014).

La legge 517 del 1977 rappresenta una tappa importante anche perché sancisce l'abolizione delle classi differenziali insieme all'affermazione, per la prima volta, del diritto di tutti i ragazzi disabili a essere educati nelle classi comuni delle scuole italiane, a prescindere dalla tipologia di disturbo. L'insegnante di sostegno nella scuola comune si presenta, quindi, come una figura innovativa nel panorama dell'istruzione italiano, che prima di allora aveva visto gli insegnanti specializzati operare solamente nelle scuole speciali.

Un ulteriore passo avanti nella delineazione dell'insegnante di sostegno si compie negli anni Ottanta, quando il Ministero della Pubblica Istruzione costituisce, il 4 aprile 1984, una Commissione di studio per il riordinamento dei corsi di specializzazione che ritenne i programmi del 1977 non più congruenti con le prestazioni professionali richieste dalla realtà della scuola (Barbieri, 2013). La Commissione formulò una proposta di revisione e aggiornamento dei programmi con l'obiettivo di definire una nuova figura professionale, quella di un insegnante specializzato per il sostegno destinato a operare nella scuola comune e con competenze prevalentemente pedagogico-didattiche; al carattere monovalente si sostituisce così un profilo il più possibile polivalente, mentre la dimensione sanitario-riabilitativa si riduce a vantaggio della dimensione educativa.

Facendo seguito alle raccomandazioni della Commissione, con il decreto ministeriale del 24 aprile del 1986, i programmi furono rielaborati al fine di ampliare e approfondire le tematiche e rendere l'insegnante di sostegno una figura specializzata in grado di trattare qualunque tipologia di di-

sturbo. I nuovi programmi, centrati sulle problematiche di tutte le disabilità, riflettevano un cambio di atteggiamento teso a privilegiare, come si è detto, la dimensione pedagogico-didattica, in una logica in cui il percorso educativo dei disabili inizia nella scuola e prosegue lungo tutto l'arco della vita.

La dimensione pedagogica e quella didattica assunsero allora un carattere di imprescindibilità all'interno del curricolo formativo dei corsi e contribuirono a delineare per l'insegnante di sostegno una professionalità articolata e complessa, un ruolo primario (e comprimario all'interno di un'équipe multifunzionale di medici e operatori sociosanitari) che si sostanzia principalmente nella messa a punto per il ragazzo disabile di una didattica individualizzata, conforme alla diagnosi funzionale, fondata non su aspetti classificatori e stigmatizzanti, quanto piuttosto sulla *pars construens* della diagnosi, vale a dire sulle capacità di recupero – funzionale, educativo-riabilitativo e di apprendimento – del ragazzo svantaggiato. (Zappaterra, 2014)

Un altro passaggio significativo è rappresentato dalla legge 104 del 1992, il cui articolo 13, comma 6 attribuisce all'insegnante di sostegno la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui opera, riconoscendone quindi la funzione di docente con un ruolo specifico rivolto all'intera classe in cui è inserito l'alunno con disabilità. Si definisce quindi, almeno a livello normativo, il ruolo dell'insegnante di sostegno in quanto docente che contribuisce attivamente allo sviluppo di tutta la comunità scolastica, che mette le sue competenze a disposizione dell'ambiente scolastico (Canevaro, 2002) e che non limita il suo intervento a una relazione didattica esclusiva con l'alunno disabile. In questi stessi anni, la formazione per il sostegno viene collocata nelle università, insieme alla formazione iniziale degli insegnanti dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria (Demo, 2016). Per la scuola dell'infanzia e primaria vengono attivate le cosiddette «400 ore», una formazione parallela al corso di laurea abilitante in scienze della formazione primaria incentrata su specifiche attività didattiche aggiuntive, attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap. Il diploma di laurea, così ampliato, consente l'accesso ai concorsi per l'attività didattica di sostegno. Contemporaneamente, per la scuola secondaria vengono attivate le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario – SSIS, di durata biennale e accessibili dopo aver conseguito un diploma di laurea. Analogamente a quanto previsto per gli ordini inferiori, anche in questo caso il decreto prevede la possibilità di frequentare almeno 400 ore aggiuntive «attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, al fine di consentire, per lo studente che lo desidera, di acquisire quei contenuti formativi in base ai quali il diploma di specializzazione abilita all'attività didattica di sostegno».

A conclusione del suo IX ciclo, nell'anno accademico 2008/2009, la SSIS viene chiusa e sostituita dal cosiddetto Tirocinio Formativo Attivo – TFA, istituito con il decreto ministeriale 249 del 2010 e successive integrazioni. Il decreto riafferma il ruolo esclusivo delle università nell'organizzazione ed erogazione di percorsi di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. I corsi devono prevedere l'acquisizione di un minimo di 60 crediti formativi, comprendere almeno 300 ore di tirocinio pari a 12 crediti formativi universitari e articolarsi distintamente per la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado. L'accesso ai corsi è possibile solo se in possesso di abilitazione all'insegnamento per il grado di scuola per il quale si intende conseguire la specializzazione per le attività di sostegno. Gli insegnamenti rientrano nell'area pedagogico-didattico-speciale, psicologica, neuropsichiatrica e della legislazione scolastica. Sono previsti 9 Laboratori, da un 1 CFU ciascuno, diversificati per grado di scuola.

Nei successivi passaggi normativi, in particolare nel decreto legislativo 66 del 13 aprile 2017, oltre ad attribuire al docente di sostegno il compito di assicurare il diritto all'educazione e all'istruzione degli alunni con disabilità certificata, si sottolinea anche la necessità di prevedere, nel piano triennale dell'offerta formativa, attività di formazione sul sostegno per *tutti* i docenti, in particolare per coloro nelle cui classi siano presenti alunni con disabilità certificata. L'importanza di una formazione sul sostegno estesa all'intero corpo docente è richiamata anche nel decreto interministeriale 182 del 20 dicembre 2020, in particolare all'articolo 8, che ribadisce la necessità di svolgere una «attività di osservazione sistematica sull'alunno» al fine di individuare «i punti di forza sui quali costruire gli interventi educativi e didattici». L'osservazione sistematica è affidata «a tutti i docenti della sezione e della classe» ed è finalizzata all'elaborazione di interventi per l'alunno che tengano conto della dimensione relazionale, della dimensione comunicativa, della dimensione dell'autonomia e della dimensione dell'apprendimento.

Coerentemente con questa linea, il decreto ministeriale 188 del 21 giugno 2021, disciplina, per l'anno scolastico 2021/2022, le modalità attuative degli interventi di formazione del personale docente, finalizzati anche a garantire il principio di contitolarità della presa in carico dell'alunno. A tal fine, il percorso di formazione, articolato in unità formative con un impegno complessivo pari a 25 ore, è reso obbligatorio per il personale docente impegnato nelle classi con alunni con disabilità non in possesso del titolo di specializzazione sul sostegno.

L'evoluzione del percorso formativo dell'insegnante di sostegno segue quindi un itinerario che si sviluppa progressivamente in direzione di un

approccio globale all'educazione degli alunni con disabilità, che inizia con la scuola e prosegue oltre, in una prospettiva di progetto di vita. Quella che gradualmente prende forma è la figura di un docente che opera a livello di classe, nell'interazione con i colleghi docenti e con tutti gli allievi, ma anche fuori dalla classe, nel dialogo con la famiglia e con tutti gli attori coinvolti nel lavoro sulla disabilità; in sintesi, una figura polivalente, alla quale sono richieste competenze in più ambiti.

2. L'INSEGNANTE DI SOSTEGNO: QUALI COMPETENZE?

Mentre il percorso formativo dell'insegnante di sostegno segue gli sviluppi indicati nel paragrafo precedente, si delineano con maggiore specificità anche le competenze attese dalla figura professionale in uscita dai nuovi corsi. Il decreto ministeriale del 30 settembre 2011 presenta un elenco delle competenze che deve possedere il docente specializzato per il sostegno, che spaziano dalla pedagogia e didattica speciale alla relazione d'aiuto; dalla psicomotricità ai processi di comunicazione; dalla gestione integrata del gruppo classe alla normativa sull'integrazione scolastica; dalle tecnologie fino all'osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2001).

Nel 2012, anche l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva pubblica un «Profilo del docente inclusivo» prodotto dopo un'ampia e approfondita consultazione condotta tra esperti internazionali del mondo della scuola e in particolare dell'educazione (Ianes, 2014). Il Profilo individua quattro grandi dimensioni valoriali, all'interno delle quali sono previste due grandi aree di competenza, ognuna declinata in atteggiamenti e opinioni, conoscenze, abilità specifiche:

- valore 1, *Valorizzare le diversità degli alunni*, aree di competenza: *Sostenere l'educazione inclusiva e Riconoscere le differenze degli alunni e agire con esse*;
- valore 2, *Sostenere tutti gli alunni*, aree di competenza: *Promuovere l'apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo di tutti gli alunni e Usare approcci didattici efficaci in classi eterogenee*;
- valore 3, *Lavorare in team*, aree di competenza: *Lavorare con genitori e famiglie e Lavorare con altri professionisti*;
- valore 4, *Coltivare personalmente il proprio lifelong learning personale*, aree di competenza: *Usare autoanalisi e riflessività personale e Gestire la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo*.

È ben evidente lo spostamento definitivo verso la dimensione pedagogico-didattica; nel corso degli anni, l'insegnante specializzato per le

attività del sostegno ha acquisito un ruolo sempre più specifico e determinante nel perseguimento di obiettivi significativi, primi fra tutti il diritto all'inclusione e il raggiungimento del massimo successo formativo da parte dell'alunno disabile. L'insegnante di sostegno ha gradualmente assunto una funzione centrale per l'attivazione e la regolazione della rete a supporto delle politiche inclusive, funzione per la quale è stato necessario ripensare il profilo centrandolo in modo particolare su conoscenze e competenze didattiche speciali (Cottini, 2014).

3. IL CORSO DI SPECIALIZZAZIONE PER IL SOSTEGNO A ROMA TRE

A partire dall'*excursus* storico-normativo attraverso il quale emerge l'insegnante di sostegno come una figura il cui ruolo è andato delineandosi parallelamente alla presa di consapevolezza delle necessità ma anche dei diritti degli allievi con disabilità, la domanda che ci si pone è come favorire lo sviluppo delle competenze necessarie a rivestire compiti complessi come quelli evidenziati. Il punto di partenza della nostra riflessione è rappresentato dall'analisi delle caratteristiche eterogenee e variegate dei candidati al corso di specializzazione per il sostegno. Iniziato nell'a.a. 2013/2014, il corso è giunto, quest'anno, al suo VII ciclo. La regolarità con cui il corso è stato proposto negli ultimi sette anni risponde a una crescente domanda di docenti specializzati, domanda in linea con i dati forniti dall'Istat (2021) e dal Miur (2022), che sottolineano un aumento costante del numero di alunni con disabilità. Nello specifico, il rapporto Miur *I principali dati relativi agli alunni con disabilità* (2022) evidenzia, negli anni scolastici 2019/2020 e 2020/2021, un incremento percentuale degli alunni con disabilità sul totale dei frequentanti: dall'1,9% dell'a.s. 2004/2005 al 3,6% dell'a.s. 2020/2021. Il numero di alunni con disabilità è passato da circa 167.000 unità ad oltre 304.000 unità a fronte di una diminuzione, registrata sullo stesso periodo, degli alunni complessivamente frequentanti le scuole italiane (-6%).

La *Tabella 1* illustra il numero di alunni con disabilità suddivisi per ordine di scuola e anno scolastico dal 2015/2016 al 2020/2021.

Senza alcun dubbio il dato deve essere letto come una maggiore attenzione da parte di genitori, docenti ed esperti a cogliere quei segnali che sono alla base di bisogni educativi speciali che se precocemente individuati possono ridurre significativamente i rischi di andare incontro a forme di disagio scolastico. Tuttavia, non mancano, a margine, a partire dalla scuola, voci critiche che si connettono alla crescente domanda di insegnanti di sostegno.

*Tabella 1. – Alunni con disabilità per ordine e grado scolastico.
Valori per 100 alunni dello stesso ordine e grado. Fonte Istat (2021, p. 2).*

	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA I GRADO	SECONDARIA II GRADO	TUTTI GLI ORDINI
a.s. 2015/16	1,5	3,1	3,9	2,3	2,8
a.s. 2016/17	1,9	3,3	4,0	2,5	2,9
a.s. 2017/18	2,1	3,5	4,1	2,6	3,1
a.s. 2018/19	2,4	3,8	4,2	2,7	3,3
a.s. 2019/20	2,5	4,1	4,3	2,9	3,5
a.s. 2020/21	2,4	4,4	4,4	3,0	3,6

Il numero dei docenti per il sostegno, in percentuale rispetto al numero complessivo dei docenti, è passato dall'8,6% nell'a.s. 2001/2002 al 20,3% nell'a.s. 2020/2021 (Miur, 2022), anche se con differenze territoriali marcate.

Considerato a livello nazionale, comunque, il rapporto alunno-insegnante, pari a 1,4, è più favorevole rispetto a quello previsto dalla legge 244/2007, che raccomanda 2 alunni per ogni insegnante di sostegno. «Di questi docenti, circa 65mila (il 34%) sono stati selezionati dalle liste curriculari, si tratta cioè di insegnanti che non hanno una formazione specifica, impegnati nelle classi frequentate da alunni con disabilità per far fronte alla carenza di figure specializzate» (Istat, 2021, p. 4).

Nell'anno scolastico 2020/2021, soltanto il 43,7% degli insegnanti per il sostegno ha un contratto a tempo indeterminato, aumenta la quota di insegnanti precari e molti sono sprovvisti di titolo di specializzazione. La continua carenza di insegnanti di sostegno si connette anche alla continua richiesta di mobilità dal posto di sostegno al posto comune, su materia.

La normativa attuale prevede la possibilità di partecipare a concorsi per posti di sostegno ai docenti che abbiano titolo all'insegnamento, in relazione all'ordine e grado scolastico, e il conseguimento del titolo di specializzazione, anch'esso relativo all'ordine e grado scolastico. Il contratto a tempo indeterminato, per i vincitori di concorso, implica una permanenza sul posto di sostegno per almeno 5 anni, al termine dei quali è possibile il passaggio su posto comune per la classe di abilitazione cui si ha titolo. Il passaggio rientra nelle operazioni di mobilità, ossia i cosiddetti trasferimenti.

Salvatore Nocera (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap – FISH) ritiene la mobilità «estremamente dannosa, non solo per le famiglie degli alunni con disabilità, ma anche per quello che viene definito

il mercato del *Tfa*, che affolla le università e grava economicamente sugli aspiranti docenti»¹.

Le richieste di mobilità da posto di sostegno a posto comune sono ogni anno di notevole entità, riguardano circa il 20% dei docenti, tanto che da parte del Ministero dell'Istruzione sono allo studio proposte per vincolare per più di cinque anni i docenti di sostegno al loro posto di titolarità. Non mancano tuttavia, sempre dal mondo della scuola, opinioni diverse, compresa una forte resistenza sindacale, che sottolineano la natura particolarmente usurante delle attività svolte dall'insegnante di sostegno.

Alla crescente domanda di insegnanti specializzati si è reso costante e sistematico l'impegno delle università che dall'anno accademico 2013/2014 gestiscono l'intera procedura: dal concorso per l'ammissione, al corso di specializzazione per il sostegno, all'erogazione del corso per coloro che superano le prove di ammissione.

Nel presente contributo saranno presentate alcune caratteristiche dei candidati al concorso che si è appena concluso presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre (a.a. 2021/2022), in riferimento ai posti per il sostegno nella scuola secondaria di primo e di secondo grado.

Si tratta di una prima indagine esplorativa che si pone lo scopo di raccogliere elementi conoscitivi sul profilo dei candidati ai percorsi di specializzazione per il sostegno con un *focus* sulla scuola secondaria. La scelta di focalizzare l'attenzione sulla scuola secondaria è determinata principalmente da due ordini di fattori. Il primo è relativo al numero dei candidati: a Roma Tre, per la scuola dell'infanzia e primaria, è piuttosto ridotto, non ha richiesto neppure una prova preselettiva. La seconda riguarda invece le caratteristiche in ingresso: mentre per la scuola dell'infanzia e primaria esiste una formazione iniziale ben definita, con una forte valenza psico-pedagogica riferita alla scuola, per la secondaria, come è ben noto, il percorso specifico di formazione iniziale è oggi ridotto all'acquisizione di 24 CFU nell'area antro-po- psico-pedagogica. Quindi, credo si possa ben dire che il profilo professionale dell'aspirante docente di scuola secondaria si presenti estremamente variegato e non sempre rispondente a quei requisiti culturali sui quali poter costruire le specifiche competenze professionali delineate anche dalla normativa. C'è anche la sensazione, fondata sui molti colloqui con i candidati durante la prova orale, finalizzati a raccogliere anche gli aspetti motivazionali, che, come ha ben sintetizzato Stefania Auci, scrittrice di successo e insegnante di sostegno nella scuola secondaria, «tra i miei col-

¹ <https://www.tecnica della scuola.it/docenti-di-sostegno-il-vincolo-di-permanenza-di-5-anni-andrebbe-prolungato>.

leggi, molti hanno vissuto e hanno fatto l'esperienza del sostegno come una sorta di ripiego perché non riuscivano ad entrare». Molti candidati arrivano in età avanzata alla docenza, molti hanno alle spalle carriere professionali interrotte (ingegneri, architetti, avvocati, commercialisti, musicisti ...), alcuni hanno perso il lavoro. Questo non necessariamente pregiudica né il futuro impegno né la riuscita professionale, anche perché tra l'aspirazione a diventare docente e l'impegno professionale si frappone un anno di formazione teorico-pratica, ad oggi, forse, unico segmento strutturato e unitario di formazione iniziale per insegnanti di scuola secondaria. Lascia però aperta la domanda se non si possa fare di meglio.

3.1. I candidati al sostegno nella scuola secondaria di primo e secondo grado

Quella che segue è un'analisi descrittiva di alcune caratteristiche in ingresso degli aspiranti all'ammissione al corso di specializzazione per il sostegno e degli esiti conseguiti nelle prove di ammissione.

Per la scuola secondaria di primo grado, hanno partecipato al concorso 132 candidati, diversificati per titolo di studio e fascia d'età. La percentuale più elevata ha conseguito la laurea nell'ambito umanistico-letterario (43,9%), seguita dall'ambito STEM (33,3%) e, con percentuali decisamente più contenute, AFAM (9,8%), scienze motorie (6,8%), scienze agrarie e forestali (2,3%), medico-sanitario (1,5%), psico-pedagogico (0,8%), come mostra la *Tabella 2*. La distribuzione sembra rispondere in modo proporzionale alla consistenza delle possibili aree d'insegnamento e quindi alle classi di abilitazione nella secondaria di primo grado.

Tabella 2. – Titolo di studio dei candidati alla secondaria di primo grado.

AMBITO DISCIPLINARE	VALORI ASSOLUTI	VALORI PERCENTUALI
UMAN/LETTER	58	43,9
STEM	44	33,3
AFAM	13	9,8
SC.MOTORIE	9	6,8
AGRAR/FOREST	3	2,3
MEDIC/SANIT	2	1,5
FORM/PSIC	1	0,8
Non specificato	2	1,5
Totale complessivo	132	

Nella tabella che segue (*Tab. 3*), per i 132 candidati si conferma mediamente un'età piuttosto elevata, hanno un'età media di 39,4 anni (dev.st. 7,9), la percentuale maggiore si colloca nella fascia 30-39 anni (40,2%), seguita dalla fascia 40-49 anni (36,4%), e in misura minore i più giovani (fascia 20-29 con 13,6%) e quelli in età più avanzata, superiore ai 50 anni (fascia 50-59 con 9,8).

Tabella 3. – Candidati alla secondaria di primo grado suddivisi per fascia d'età.

ETÀ	VALORI ASSOLUTI	VALORI PERCENTUALI
20-29	18	13,6
30-39	53	40,2
40-49	48	36,4
50-59	13	9,8
Totale complessivo	132	

Più numerosi i candidati per il sostegno nella secondaria di secondo grado, complessivamente 243. Il numero dei partecipanti, che risulta essere superiore al doppio dei posti disponibili, ha richiesto una prova preselettiva.

Per il secondo grado i candidati in possesso di un diploma di laurea conseguito nell'ambito psico-pedagogico sono i più numerosi (26,7%), seguiti in proporzioni quasi analoghe dall'ambito giuridico-economico (18,1%) e umanistico-letterario (17,7%); a seguire scienze politiche (8,6%), STEM (5,3%), AFAM (3,3%), scienze motorie (1,2%), scienze agrarie e forestali (0,4%). Oltre alla preponderanza di candidati che provengono dall'area psico-pedagogico, si nota una forte presenza (16,5%) dei cosiddetti ITP (Insegnante Tecnico Pratico), insegnanti non laureati in possesso di competenze specifiche tecnico-pratiche che trovano collocazione all'interno dei laboratori delle scuole secondarie, soprattutto negli istituti professionali (*Tab. 4*).

La distribuzione per fascia d'età è analoga a quanto avviene per il primo grado, con una prevalenza di candidati appartenenti alla fascia 30-39 (41%), seguiti dalla fascia 40-49 (30%), dalla fascia 20-29 (23%) e infine dai meno giovani, fascia 50-59 (17%) (*Tab. 5*).

La prova preselettiva per accedere al concorso è composta da 60 quesiti a scelta multipla volti ad accertare la capacità di comprensione del testo, il possesso di conoscenze psico-pedagogiche, di organizzazione scolastica e quesiti sulle tematiche della creatività e pensiero divergente; si è ammessi alla prova scritta con il punteggio minimo di 21. Quest'anno, per la prima volta, i candidati al sostegno per la secondaria di primo grado non hanno sostenuto la prova preselettiva perché in numero inferiore al doppio dei

posti disponibili e come da normativa, in tal caso, non si rende necessaria una prova preselettiva.

Tabella 4. – Titolo di studio dei candidati alla secondaria di secondo grado.

AMBITO DISCIPLINARE	VALORI ASSOLUTI	VALORI PERCENTUALI
FORM/PSIC	65	26,7
GIUR/ECON	44	18,1
UMAN/LETTER	43	17,7
ITP	40	16,5
POLIT/SOC	21	8,6
STEM	13	5,3
AFAM	8	3,3
SC. Motorie	3	1,2
AGRAR/FOREST	1	0,4
Non specificato	5	2,1
Totale complessivo	243	

Tabella 5. – Candidati alla secondaria di secondo grado suddivisi per fascia d'età.

FASCE ETÀ	VALORI ASSOLUTI	VALORI PERCENTUALI
20-29	55	23
30-39	99	41
40-49	72	30
50-59	17	7
Totale complessivo	243	

La *Tabella 6* mostra gli esiti alla prova preselettiva dei candidati al sostegno per la scuola secondaria di secondo grado suddivisi per titolo di studio e media del punteggio conseguito nelle differenti categorie di prove. Rispetto alla comprensione del testo (complessivamente 25 quesiti), non si riscontrano differenze significative (dev.st. 3,1; CV² 15%): il punteggio medio più basso, conseguito dalla categoria ITP, è di 19,43/25, solo di poco inferiore al punteggio medio più alto, 24/25, conseguito dall'unico candidato con una laurea nell'ambito delle scienze agrarie e forestali. Discreta omogeneità anche in relazione ai 15 quesiti relativi all'ambito psico-pedagogico (dev.st. 2,7; CV 29%), in cui, prevedibilmente, il punteggio medio più

² CV è il coefficiente di variazione, rapporto tra la deviazione standard e la media.

elevato (10,29/15) è stato conseguito dai laureati in discipline psico-pedagogiche, si distanzia il punteggio medio più basso (7,45/15) della categoria ITP. Situazione di tendenziale omogeneità anche nei due raggruppamenti successivi, con risultati in media di poco sufficienti su creatività e pensiero divergente (6,8/10, dev.st. 1,6; CV 23%), mentre risultano decisamente insufficienti gli esiti mediamente registrati rispetto alla normativa scolastica (4,75/10) con una maggiore dispersione nei punteggi (dev.st. 1,9; CV 40%).

Dei 243 partecipanti alla prova preselettiva, 191 sono stati ammessi alla prova scritta e di questi 170 hanno partecipato all'orale (*Tab. 6 bis*).

Come si osserva, la percentuale di ammessi alla prova scritta varia tra i diversi ambiti disciplinari. La selezione maggiore riguarda gli Insegnanti Tecnico Pratici, con un tasso di superamento del 50%, per gli altri ambiti varia dal 75% al 100%.

Alla prova scritta, i candidati hanno dovuto rispondere a due quesiti, in non più di 15 righe a quesito. Come mostra la *Tabella 7*, se si esclude l'unico partecipante del raggruppamento di scienze agrarie e forestali, in tutti gli altri raggruppamenti il punteggio medio è vicino alla media complessiva di 21,93 (di poco al di sopra del punteggio minimo per essere ammessi all'orale, 21/30) (dev.st. 2,68; CV 12%). Benché, quindi, il numero dei non ammessi all'orale sia decisamente ridotto, i punteggi mostrano risultati medi tendenzialmente appena sufficienti, con carenze riferibili non solo alla debole padronanza dei contenuti, ma anche ai diffusi errori grammaticali, ortografici e sintattici, che la Commissione ha ritenuto inaccettabili in candidati laureati e aspiranti docenti. La percentuale degli ammessi alla prova orale, per ambito disciplinare, varia dal 67% dell'ambito scienze motorie al 100% dell'area STEM. È interessante osservare che la forte selezione degli ITP nella prova preselettiva non si ha nella prova scritta, con una percentuale di ammessi del 90% su un gruppo numericamente abbastanza consistente di 20 candidati.

Sicuramente migliore è stato l'esito nella prova orale, nella quale ai candidati è stato chiesto di approfondire gli argomenti trattati allo scritto e di illustrare le proprie motivazioni per la partecipazione al concorso. Anche in questo caso, la media dei singoli raggruppamenti non si discosta in modo significativo dalla media complessiva di 28,94 (dev.st. 1,26; CV 4%).

I candidati al sostegno per la secondaria di primo grado, come si è detto, non hanno dovuto sostenere la prova preselettiva; sono stati quindi tutti ammessi direttamente a sostenere la prova scritta e chi ha ottenuto un punteggio di almeno 21/30 ha potuto sostenere l'orale, nelle modalità già illustrate per il secondo grado. Hanno sostenuto la prova scritta 113 candidati e 91 sono stati ammessi all'orale, quindi con tasso di ammessi dell'81% (*Tab. 8*).

*Tabella 6. – Risultati alla prova preselettiva dei candidati alla secondaria di secondo grado.
Media dei punteggi per ambito disciplinare e tipologia di prova.*

Ambito disciplinare	Partecipanti	<i>max teorico 25</i>	<i>max teorico 15</i>	<i>max teorico 10</i>	<i>max teorico 10</i>
		Comprensione testo	Conoscenze psico-pedagogiche	Creatività, pensiero divergente	Normativa scolastica
AGRAR/FOREST	1	24,00	7,00	6,00	8,00
AFAM	8	19,75	8,88	7,13	4,38
ECON/GIUR	44	20,55	9,25	6,95	5,27
FORM/PSIC	65	20,75	10,29	6,97	4,43
ITP	40	19,43	7,45	6,00	4,25
POLIT/SOC	21	22,29	9,24	6,57	5,43
SC. Motorie	3	21,33	9,00	7,67	4,67
STEM	13	20,85	9,77	7,46	4,23
UMAN/LETTER	43	22,14	9,35	7,00	5,16
Non specificato	5	22,20	8,00	6,20	3,40
Totale/media	243	20,90	9,23	6,8	4,75
	Dev.st.	3,1	2,7	1,6	1,9
	Ind. variab. ³	0,01	0,02	0,02	0,02

Tabella 6 bis. – Tasso di ammessi alla prova scritta (secondaria di secondo grado).

Ambito disciplinare	N. partecipanti preselettiva	N. partecipanti prova scritta	Tasso superamento preselettiva
AGRAR/FOREST	1	1	100%
AFAM	8	6	75%
ECON/GIUR	44	35	80%
FORM/PSIC	65	56	86%
ITP	40	20	50%
POLIT/SOC	21	17	81%
SC. Motorie	3	3	100%
STEM	13	11	85%
UMAN/LETTER	43	38	88%
Non specificato	5	4	80%
Totale/media	243	191	79%

³ L'indice di variabilità è dato da $\text{dev.st.}/\text{dev.st.max}$ ove dev.st.max è $\mu * \sqrt{n-1}$.

Tabella 7. – Risultati alla prova scritta e alla prova orale dei candidati alla secondaria di secondo grado.

Media dei punteggi per ambito disciplinare e tipologia di prova.

Ambito disciplinare	Partecipanti scritto	Media scritto	Dev.st. scritto	Partecipanti orale	% ammessi orale	Media orale	Dev.st. esito orale
AGRAR/FOREST	1	25,00		1	100%	30,00	
AFAM	6	21,17	4,45	5	83%	29,80	0,45
ECON/GIUR	35	21,60	2,74	29	83%	28,79	1,40
FORM/PSIC	56	21,91	2,26	51	91%	28,98	1,07
ITP	20	22,05	2,91	18	90%	28,83	1,25
POLIT/SOC	17	22,06	3,05	14	82%	29,36	0,84
SC. Motorie	3	21,33	5,51	2	67%	28,50	2,12
STEM	11	22,73	1,62	11	100%	28,09	2,43
UMAN/LETT	38	22,29	2,45	36	95%	29,00	1,07
Non specificato	4	19,25	4,19	3	75%	29,33	0,58
Totale complessivo	191	21,93	2,68	170	89%	28,94	1,26
Ind. variabilità			0,009	0,003			

Tabella 8. – Risultati alla prova scritta e alla prova orale dei candidati alla secondaria di primo grado.

Media dei punteggi per ambito disciplinare e tipologia di prova.

Ambito disciplinare	Partecipanti scritto	Voto scritto	Dev.st. scritto	Partecipanti orale	% ammessi orale	Voto orale	Dev.st. voto orale
AGRAR/FOREST	2	19,50	3,54	1	50%	27,00	
AFAM	13	19,25	6,15	7	54%	25,71	3,82
FORM/PSIC	1	23,00		1	100%	27,00	
MEDIC/SANIT	2	23,00	2,83	2	100%	27,00	0,00
SC. MOTORIE	8	19,38	4,66	4	50%	26,25	1,50
STEM	33	22,33	2,37	30	91%	25,80	2,44
UMAN/LETTER	53	22,02	3,64	45	85%	25,93	2,57
Non specificato	1	21,00		1	100%	24,00	
Totale complessivo	113	21,59	3,77	91	81%	25,91	2,40
Ind. variabilità			0,016	0,010			

La percentuale di ammessi per ambito disciplinare varia dal 50% negli ambiti agrario e scienze motorie, anche se dobbiamo osservare che si tratta di valori assoluti assai esigui, al 100% per ambiti quali medico-sanitario e psico-pedagogico, ma anche in questi casi parliamo di poche unità. Tassi abbastanza elevati anche per l'ambito STEM (85%) e umanistico-letterario (85%). Se si analizzano invece i punteggi medi, non raggiungono la sufficienza per l'ammissione all'orale nei raggruppamenti delle lauree in scienze agrarie e forestali (19,50/21), dell'AFAM (19,25/21) e delle scienze motorie (19,38/21). Il punteggio medio degli ammessi, 21,59/30, resta comunque basso e di poco superiore al minimo (21/30). Diversamente da quanto evidenziato per il secondo grado, in cui i voti all'orale hanno mostrato risultati decisamente migliori dello scritto, qui si è registrato un incremento nei punteggi più contenuto: la media all'orale è stata infatti di 25,93/30, un risultato discreto ma non brillante.

4. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

È stata presentata un'analisi esplorativa relativa alle caratteristiche degli aspiranti candidati a svolgere il ruolo d'insegnante di sostegno nella scuola secondaria, di primo e secondo grado. Si tratta di docenti che in relazione all'attuale crescente domanda di insegnanti specializzati, una volta conseguito il titolo, avranno buone probabilità di ottenere un incarico a tempo determinato e avranno titolo a partecipare ai concorsi riservati per posti di sostegno e quindi entrare nei ruoli. Come abbiamo visto, dopo i cinque anni sul posto di sostegno, in percentuali significative, attraverso domanda di mobilità, chiedono il passaggio, come si suol dire, «su materia». Questo all'interno di una ormai preoccupante assenza, o quasi, di formazione iniziale.

Date queste premesse è sembrato interessante analizzare alcuni aspetti delle caratteristiche in ingresso di questi futuri docenti. Quello che emerge è un'età media piuttosto elevata e la grande varietà di titoli posseduti: dagli Insegnanti Tecnico Pratici (ITP), per i quali non è richiesta una formazione universitaria completa, a tutto il ventaglio della formazione universitaria e della formazione artistica e musicale.

Riguardo agli esiti conseguiti nelle prove di accesso, salvo una forte selezione per gli ITP nella prova preselettiva del secondo grado, dai dati non emergono differenze particolarmente significative tra i candidati appartenenti ai diversi ambiti disciplinari. Gli esiti delle prove scritte, che vertono su un'ampia varietà di tematiche scolastiche, estratte a sorte, per entrambi i gradi scolastici, si attestano su un punteggio medio appena sufficiente.

L'indagine presentata si limita ad una analisi descrittiva, con tutti i limiti che questo comporta. Tuttavia costituisce anche un punto di partenza per successivi ampliamenti e approfondimenti in prospettiva diacronica. In particolare, ci si propone, in futuro, di orientare la ricerca dal livello sincronico e descrittivo del presente studio a un lavoro longitudinale che ripercorra i primi sette cicli del percorso di specializzazione per verificare eventuali variazioni almeno nelle variabili considerate: titolo di studio, fascia d'età, risultati alle prove; e in particolare ci si propone di approfondire, attraverso un'analisi testuale, gli esiti delle prove scritte evidenziando le variazioni nel quadro delle conoscenze possedute e delle eventuali misconoscenze.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barbieri, M. A. (2013). La formazione dei docenti di sostegno nella normativa scolastica. *Integrazione scolastica*. [30/08/2022].
http://www.integrazionescolastica.it/upload/art273/formazione_iniziale_sostegno_cronologia_mab.pdf
- Canevaro, A. (2002). Insegnanti specializzati per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 1(2).
- Circolare ministeriale n. 199 del 28 luglio 1979. *Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap*. [02/10/2022].
https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm179_99.htm
- Cottini, L. (2014). Quale insegnante di sostegno per una inclusione scolastica di qualità? In D. Ianes (a cura di), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. [02/10/2022].
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;66!vig=>
- Decreto interministeriale 20 dicembre 2020, n. 182. *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*. [13/11/2022].
[https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pe/ allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pe/ allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf)
- Decreto ministeriale del 3 giugno 1977. *Approvazione dei programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo da proporre alle scuole ed istituti che perseguono particolari finalità*. [02/10/2022].
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1977/07/15/192/sg/pdf>

- Decreto ministeriale del 24 aprile 1986. *Approvazione dei programmi dei corsi biennali di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo operante in attività di sostegno agli alunni handicappati frequentanti la scuola comune materna e dell'obbligo o iscritti alle scuole aventi particolari finalità*. [02/10/2022].
https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.versione=1&art.idGruppo=0&art.flagTipoArticolo=1&art.codiceRedazionale=086A5049&art.idArticolo=1&art.idSottoArticolo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=1986-08-01&art.progressivo=0
- Decreto ministeriale del 26 maggio 1998. *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*. [02/10/2022].
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1998/07/03/098A5825/sg>
- Decreto ministeriale n. 249 del 2010. *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado*. [02/10/2022].
http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf
- Decreto ministeriale del 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*. [02/10/2022].
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>
- Decreto ministeriale n. 188 del 21 giugno 2021. *Formazione del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità*. [13/11/2022].
<https://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20210722/decreto-ministeriale-188-del-21-giugno-2021-formazione-personale-docente-ai-fini-inclusione-degli-alunni-con-disabilita.pdf>
- Decreto del Presidente della Repubblica n. 970/1975. *Norme in materia di scuole aventi particolari finalità*. [02/10/2022].
http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr970_75.html
- Demo, H. (2016). Il ruolo dell'insegnante di sostegno: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2), 161-177.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (a cura di). (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Istat (2021). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S. 2020-2021*. [02/10/2022].
<https://www.istat.it/it/files/2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITA.pdf>

- Legge 517 del 4 agosto 1977. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. [02/10/2022].
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1977-08-04;517-art7!vig=>
- Legge 270 del 1982. *Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente*. [02/10/2022].
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1982;270!vig=#:-:text=Revisione%20della%20disciplina%20del%20reclutamento,sistemazione%20del%20personale%20precario%20esistente>
- Legge 104 del 1992. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. [02/10/2022].
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992-02-05;104!vig=>
- Legge 244 del 2007. *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2008)*. [02/10/2022].
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2007;244>
- Magni, F. (2018). *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*. Roma: Edizioni Studium.
- Miur (2022). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità*. [02/10/2022].
https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit +aa.ss.2019-2020_2020-2021.pdf/dd6bc968-2a4a-a887-e61e-293333095ff5?version=1.0&t=1664209031873
- Organizzazione Mondiale della Sanit  (2001). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilit  e della Salute*. Versione breve. [25/08/2022].
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42417/9788879466288_ita.pdf;jsessionid=1AA731ACFB569D74CE0A8228E183B831?sequence=4
- Regio decreto 1297 del 1928. *Approvazione del regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare*. [02/10/2022].
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1928-04-26;1297>
- Trisciuzzi, L. (1980). *L'integrazione degli handicappati nella scuola dell'obbligo*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Trisciuzzi, L. (1995). L'educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900. In B. Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Trisciuzzi, L. (2002). *Manuale di didattica per l'handicap*. Roma - Bari: Laterza.
- Vertecchi, B. (a cura di). (1995). *Il secolo della scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zappaterra, T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.

Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo dia-cronico. *MeTis – Mondi educativi. Temi indagini suggerimenti*, IV(1). [28/08/2022].
<http://www.metisjournal.it/metis/anno-iv-numero-1-062014-quale-universita-per-quale-futuro/126-formalex/600-formare-insegnanti-specializzati-per-il-sostegno-in-italia-uno-sguardo-dia-cronico.html>

RIASSUNTO

Il presente contributo propone un rapido excursus sul percorso normativo che ha portato all'istituzione della figura dell'insegnante di sostegno, e sugli sviluppi, nel tempo, dell'iter formativo. La formazione dell'insegnante di sostegno, un tempo affidata a scuole o centri individuati dal Ministero, negli anni Novanta è stata definitivamente assegnata alle università. In questo studio si analizzano le caratteristiche principali dei candidati al corso di specializzazione per il sostegno per la scuola secondaria di primo e di secondo grado all'Università Roma Tre nell'a.a. 2021/2022 e i risultati conseguiti alle prove preselettive, agli scritti e agli orali. Si tratta di uno studio esplorativo volto a raccogliere elementi conoscitivi utili a comprendere i diversi tracciati formativi, professionali, identitari dei candidati aspiranti a diventare insegnanti di sostegno nella scuola secondaria. Ne emerge un quadro piuttosto variegato in termini di età, formazione, esperienze pregresse. La ricerca, di natura esplorativa, costituisce la prima fase di un più ampio studio longitudinale, che avrà l'obiettivo di evidenziare le caratteristiche degli aspiranti docenti di sostegno in serie storica, dall'avvio del corso di specializzazione per il sostegno a oggi.

Parole chiave: Disabilità; Formazione iniziale; Insegnante di sostegno; Secondaria di primo grado; Secondaria di secondo grado.

Copyright (©) 2022 Cinzia Angelini, Massimo Margottini, Teresa Savoia
Editorial format and graphical layout: copyright (©) LED Edizioni Universitarie



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Angelini, C., Margottini, M., & Savoia, T. (2022). Il percorso di formazione iniziale dell'insegnante di sostegno: un'indagine esplorativa sui candidati al corso di specializzazione presso l'Università Roma Tre [The initial training of special needs teachers: An exploratory study on the candidates at Roma Tre University]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 26, 97-117. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-ange>