

Teachers and inclusion: an empirical survey on specialist training for support teachers

Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno

Gabriella Ferrara^a, Francesca Pedone^{b,1}

^a *Università degli Studi di Palermo*, gabriella.ferrara@unipa.it

^b *Università degli Studi di Palermo*, francesca.pedone@unipa.it

Abstract

This paper illustrates the results of an empirical-experimental research conducted as part of the Specialization Course for support activities, held at the University of Palermo in the academic year 2016/17. The survey, concerning the effectiveness of training courses for teachers for the development of active learning, involved 450 teachers and had the main objective of investigating whether there was an actual increase in specific professional skills functional to school inclusion among those who attended the course. Despite leading to different kinds of meaningfulness, the pre/post-test data are evidence of a general positive improvement, highlighting how a student-centred approach has allowed us to achieve appreciable results in relation to the didactic, communicative-relational, evaluative dimensions and to perceived self-efficacy, which are fundamental skills for the inclusion process of each student.

Keywords: inclusive skills; teacher training; support specialization; primary school; childhood.

Sintesi

Il contributo illustra gli esiti di una ricerca empirico-sperimentale condotta nell'ambito del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, tenuto presso l'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2016/17. L'indagine, che si situa nell'ambito della problematica relativa alla efficacia dei percorsi formativi destinati ai docenti per lo sviluppo di un apprendimento attivo, ha coinvolto 450 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 conseguito la specializzazione. I dati, ottenuti dal confronto tra pre e post test, pur mostrando diversi livelli di significatività, presentano un effetto complessivamente positivo del corso, evidenziando come un approccio incentrato sullo studente abbia permesso di raggiungere risultati apprezzabili relativamente alle dimensioni didattiche, comunicativo-relazionali e valutative e all'autoefficacia percepita; competenze fondamentali per il processo di inclusione di ciascun allievo.

Parole chiave: competenze inclusive; formazione degli insegnanti; specializzazione sostegno; scuola primaria; infanzia.

¹ L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, Gabriella Ferrara è autrice dei paragrafi 3, 3.2, 3.3, 4, 4.1, 5; Francesca Pedone ha curato i paragrafi 1, 2, 3.1, 3.4.

1. 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 nazionale sull'inclusione sociale e la protezione sociale delle persone con disabilità nei paesi europei (ANED, 2010), il rapporto sulla disabilità della World Health Organization (WHO, 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. La European Agency for Development in Special Needs Education ha sottolineato, nel progetto *La formazione docente per l'integrazione in Europa* (EADSNE, 2011), la necessità di formare in tutti i paesi europei le competenze dei docenti nella diffusione delle prassi inclusive. Affinché questo profondo cambiamento culturale possa pienamente realizzarsi, occorre una formazione che supporti gli insegnanti sia nella riprogettazione dei contesti educativi e nella comprensione delle variabili dell'architettura scolastica e della mediazione didattica (Damiano, 2013); sia nella presa di coscienza del proprio modo di *pensare* l'inclusione e di tradurla in pratica, confrontandosi con le proprie credenze, decostruendo gli assunti che ostacolano la gestione della classe come setting inclusivo. La scuola, oggi più che mai, rappresenta un interessante mosaico dove le eterogeneità si incontrano, dove insieme si impara ad aprire l'orizzonte del futuro, è dunque imminente l'esigenza di un'offerta formativa continua a favore di professionisti ed operatori in ambito scolastico. Una formazione in grado di rispondere alle carenze di condivisione e collaborazione riscontrate nelle diverse realtà scolastiche (Calvani, 2012; D'Alonzo, 2012; Zappaterra, 2014), rappresenta oggi ancor più di ieri una indispensabile necessità.

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 (Eurydice, 2008; 2009; OECD, 1994; 2005; 2017; Unesco, 2009) segnalano lacune nelle competenze professionali degli insegnanti e la scarsa efficacia dei percorsi formativi destinati ai docenti, sia iniziali che in servizio.

In Italia la formazione dell'insegnante di sostegno avviene a completamento di un percorso universitario efficace ed effettivamente preparatorio all'incarico, seppur non privo di limiti.

La prospettiva inclusiva si configura sempre più come un impegno educativo concreto che richiede alla scuola di ripensarsi per trasformarsi in un contesto aperto e dinamico, in grado di accogliere tutti gli alunni. In questa direzione la questione della formazione dell'insegnante di sostegno non può essere orientata verso l'iperspecializzazione di alcuni insegnanti sulle aree della disabilità e prevedere la separazione delle carriere (Isidori, 2017; Nocera, 2014), ma è necessario un reale cambiamento paradigmatico, che metta in pratica l'inclusione intesa nella sua accezione più autentica, cioè come prospettiva di valorizzazione delle differenze di ciascun elemento (culturale, individuale, contestuale) coinvolto nel processo educativo e sociale (Camedda & Santi, 2016).

2. Quale docente specializzato per una scuola inclusiva?

All'interno di questa prospettiva, è necessario ripensare alla figura dell'insegnante per il sostegno in un'ottica inclusiva, come docente specializzato sempre più esperto delle mediazioni e delle negoziazioni per garantire la concretizzazione dell'inclusione stessa (Gaspari, 2015).

Attualmente in Italia la formazione degli insegnanti specializzati per l'insegnamento sul sostegno avviene attraverso un corso annuale di specializzazione per il sostegno, autonomo rispetto ad altri percorsi universitari, a numero programmato e moderatamente diversificato nell'ambito pratico per il grado di scuola per il quale si intende conseguire la specializzazione. Esso è disciplinato 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 n. 249/2010.

Il corso di specializzazione per le attività di sostegno presenta, nell'impostazione generale dell'organizzazione strutturale del percorso formativo, tre momenti che lo scandiscono come segue: insegnamenti di didattiche disciplinari (270 ore); laboratori pedagogico-didattici (180 ore); tirocini diretto e indiretto (300 ore). L'organizzazione del Corso si propone di dare un peso fondamentale alla didattica, senza ridurre il valore formativo del tirocinio diretto il quale riveste il ruolo maggiore, in quanto costituisce l'indiscutibile identità di questo corso, ma anche per l'ammontare delle ore ad esso dedicate.

In particolare, l'art. 13 del Decreto n. 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, [...] e articolarsi distintamente per la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondo grado". Gli insegnamenti afferiscono all'area disciplinare pedagogico-didattico-speciale, psicologica, neuropsichiatrica e di legislazione scolastica. Sono previsti nove laboratori diversificati per grado di scuola. L'attività di tirocinio 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 (Lewis, Perry, Friedkin, & Roth, 2012; Mezirow, 1991; Schön, 2006) 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 e sviluppare competenze progettuali, didattiche, relazionali e docimologiche (Albanese & Mercadante, 2010; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013).

È nell'ambito di questa proposta formativa, in occasione del corso di specializzazione per le attività di sostegno, dall'Università degli Studi di Palermo, che si è sviluppata l'indagine di seguito presentata.

3. La ricerca

Nel presente lavoro si illustrano gli esiti di una ricerca, condotta con 450 studenti del corso di specializzazione alle attività di sostegno dell'Università degli studi di Palermo nell'a.a. 2016-2017.

Abbiamo ipotizzato che i docenti, in seguito alla frequenza del corso di specializzazione

per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità potessero: rivedere e aggiornare le proprie competenze didattiche in un'ottica inclusiva; rileggere le proprie competenze valutative all'interno di una prospettiva inclusiva; sviluppare capacità comunicative e relazionali maggiormente funzionali al rapporto educativo e ai traguardi di apprendimento degli allievi con disabilità; assumere un atteggiamento positivo di maggior fiducia nella propria professionalità (aumento dell'autoefficacia percepita).

La ricerca che qui si presenta si colloca 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 le attività di sostegno, vi fosse un effettivo incremento di specifiche competenze professionali (didattiche, valutative, comunicativo-relazionali e di autoefficacia percepita), ritenute funzionali all'inclusione scolastica, negli insegnanti che hanno seguito il corso di specializzazione rispetto alle competenze possedute in ingresso (prima dell'inizio del corso).

L'intenzione non è stata quella di misurare gli effetti dell'insegnamento sui risultati dei corsisti, ma di indagare le competenze professionali sviluppate (Perrenoud, 2006). Il quadro teorico-concettuale di riferimento concerne alcune condizioni di insegnamento e di apprendimento che, in base alla letteratura internazionale, si possono ritenere efficaci ed inclusive (Calvani, 2012; Domenici, 2017; EADSNE, 2012; Hattie, 2012). In particolare, si è voluto mettere l'accento sulla capacità specifiche degli insegnanti impegnati nella gestione dell'apprendimento di allievi con disabilità, (Ciraci, 2015; EADSNE, 2012; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà, & Valtellina, 2013).

3.1. Le ipotesi della ricerca

Nell'ambito del progetto di ricerca abbiamo previsto che al termine del corso di specializzazione per le attività di sostegno, sarebbero aumentate significativamente nei corsisti le competenze didattiche e le competenze valutative in un'ottica inclusiva, le capacità comunicative e relazionali funzionali al rapporto educativo e di apprendimento degli allievi con disabilità; l'aumento dell'autoefficacia percepita in relazione alle competenze possedute in ambito lavorativo-professionale.

3.2. Gli strumenti di valutazione

Per valutare l'acquisizione delle competenze, per entrambi i gruppi, è stato utilizzato un questionario appositamente costruito (pre/post-test) a risposta multipla predeterminate.

Il questionario, che ha avuto l'obiettivo di indagare alcuni fondamentali nuclei a cui si riconosce una sostanziale capacità descrittiva della professione, è costituito da tre parti:

1. dati anagrafici e posizione lavorativa (età, titolo di studio, anzianità di servizio, ordine e grado di scuola dove si presta servizio, pregressa attività di insegnamento in qualità di docente curricolare o di sostegno);
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;
3. autoefficacia percepita, relativa ad opinioni, punti di vista e rappresentazioni degli insegnanti sull'efficacia del loro agire.

Il questionario formato da 55 item, utilizzato per l'elaborazione dei dati e appositamente costruito, è composto da quattro aree:

- competenze didattiche (17);
- competenze valutative (11);
- competenze comunicativo-relazionali (12);
- autoefficacia percepita (15).

La scala di valutazione è una scala Likert a 5 livelli.

Si è cercato di mitigare eventuali reticenze utilizzando l'anonimato e l'autocompilazione attraverso app Moduli di Google.

Lo strumento pur mantenendo la sua funzione e le sue aree di indagine nell'utilizzo come post test è stato modificato nella sua forma per evitare orientamenti o risposte di tendenza.

3.3. La metodologia della ricerca

La ricerca rientra nella casistica delle misure ripetute su uno stesso campione e l'impianto metodologico utilizzato è quello quasi-sperimentale con gruppo unico ricorrente (Campbell & Stanley, 1963). L'analisi e il confronto è avvenuta tra i dati rilevati con il pre-test, somministrato ai futuri corsisti, e i post-test, somministrato agli stessi insegnanti alla fine del percorso di specializzazione. Si suppone che tra le due misure sia intervenuto un elemento, il corso di specializzazione, che abbia modificato il campione in modo tale che la professionalità dei partecipanti si sia modificata significativamente.

Con l'applicazione del test T di Student per misure ripetute, abbiamo accertato la significatività delle differenze tra le medie tra i dati rilevati, con il questionario, all'inizio e alla fine dell'intervento sperimentale. La probabilità che abbiamo scelto per accettare come significativi i valori di T è stata quella di p .05 (intervallo di confidenza per la differenza al 95%). I risultati dell'elaborazione statistica consentono di potere affermare che il valore medio del gruppo, in ciascuna delle tre aree indagate (valutazione delle competenze, progettazione e gestione della valutazione, autovalutazione), si è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento.

3.4. I destinatari

I destinatari sono stati i 450 frequentanti il Corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università di Palermo. Rispettivamente 116 sono gli specializzandi per la scuola dell'Infanzia, mentre, 334 sono i corsisti in specializzazione per la scuola Primaria. Il corso è stato prevalentemente frequentato da persone di genere femminile (il 98%), solo 9 (il 2%) erano i corsisti di genere maschile.

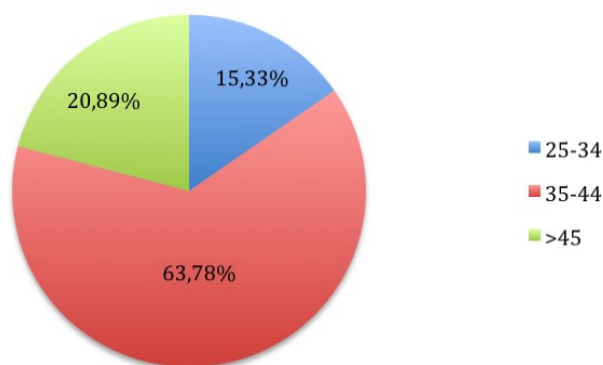


Figura 1. Rappresentazione grafica dei destinatari per età.

L'età media dei soggetti partecipanti era pari a 40 anni con una deviazione standard pari a 6. La popolazione ha un'età compresa tra i 25 e i 50 anni, di questi una ridotta porzione afferisce all'età 25-34 anni, solo il 15.33%; l'età dei corsisti si attesta principalmente tra i 35 e i 44 anni, infatti il 63.78% è afferente a tale fascia, mentre 20.89% ha un'età superiore ai 45 anni (Figura 1).

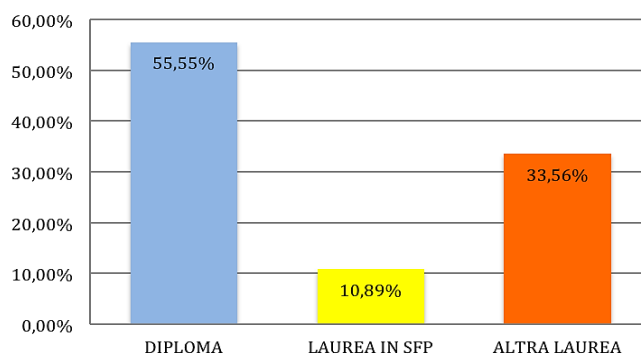


Figura 2. Rappresentazione grafica dei destinatari per titolo di studi.

Per quanto concerne il titolo di studi già posseduto in entrata i frequentanti hanno dichiarato nel 55.55% dei casi di possedere un diploma magistrale abilitante, per il 10.89% di aver conseguito la laurea abilitante a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, infine il 33.56% possiede un'altra laurea non abilitante (Figura 2).

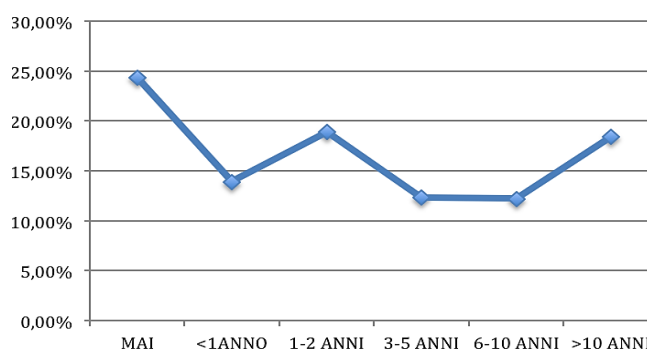


Figura 3. Rappresentazione grafica dei destinatari in relazione agli anni di servizio.

Relativamente all'esperienza in servizio svolta a scuola emergono i seguenti dati (Figura 3):

- il 13.9% ha dichiarato di avere insegnato solo per brevi periodi (mesi o frazioni di mesi);
- il 18.9% ha insegnato per un periodo compreso tra 1 e 2 anni;
- il 12.3% di insegnanti dichiara di avere prestato servizio per un periodo compreso tra i 3 e i 5 anni;
- il 12.2% ha insegnato in un arco temporale compreso tra i 6 e i 10 anni;
- il 18.4% ha prestato servizio per un periodo superiore ai 10 anni;
- il 24.3% dei soggetti dichiara di non avere mai insegnato.

Va precisato che il 57% dei soggetti che hanno già prestato servizio dichiara altresì di avere insegnato su posto di sostegno anche se non in possesso del titolo di specializzazione.

4. I risultati

I risultati dell'elaborazione statistica consentono di potere affermare che il valore medio delle tendenze delle risposte fornite dal gruppo, in ciascuna delle tre aree indagate (valutazione delle competenze, progettazione e gestione della valutazione, autovalutazione), si è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento. Dall'analisi dei risultati è visibile un aumento in tutte le aree monitorate attraverso il questionario (Figure 4, 5, 6 e 7).

Competenze didattiche	Punteggio delle differenze Calcoli				
	Pre-test	N1: 450	df1 = N - 1 = 450 - 1 = 449	M1: 26.68	SS1: 17340.28
Post-test	N2: 450	df2 = N - 1 = 450 - 1 = 449	M2: 50.73	SS2: 3101.38	s22 = SS2/(N - 1) = 3101.38/(450-1) = 6.91
T-value Calculation $s2p = ((df1/(df1 + df2)) * s21) + ((df2/(df2 + df2)) * s22) = ((449/898) * 38.62) + ((449/898) * 6.91) = 22.76$ $s2M1 = s2p/N1 = 22.76/450 = 0.05$ $s2M2 = s2p/N2 = 22.76/450 = 0.05$ $t = (M1 - M2)/\sqrt{(s2M1 + s2M2)} = -24.05/\sqrt{0.1} = -75.61$					

Figura 4. Risultati T-student area Competenze didattiche.

Competenze valutative	Punteggio delle differenze Calcoli				
	Pre-test	N1: 450	df1 = N - 1 = 450 - 1 = 449	M1: 26.3	SS1: 51496.5
Post-test	N2: 450	df2 = N - 1 = 450 - 1 = 449	M2: 50.38	SS2: 2073.78	s22 = SS2/(N - 1) = 2073.78/(450-1) = 4.62
T-value Calculation $s2p = ((df1/(df1 + df2)) * s21) + ((df2/(df2 + df2)) * s22) = ((449/898) * 114.69) + ((449/898) * 4.62) = 59.66$ $s2M1 = s2p/N1 = 59.66/450 = 0.13$ $s2M2 = s2p/N2 = 59.66/450 = 0.13$ $t = (M1 - M2)/\sqrt{(s2M1 + s2M2)} = -24.08/\sqrt{0.27} = -46.76$					

Figura 5. Risultati T-student area Competenze valutative.

È stato indagato l'incremento di specifiche competenze ritenute in grado di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione (Calvani, Menichetti, Pellegrini, & Zappaterra, 2017; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; Cottini et al., 2016; Vivinet, 2014), quali la capacità comunicative e relazionali maggiormente funzionali al rapporto educativo e ai traguardi di apprendimento degli allievi con disabilità, le competenze didattico-valutative in un'ottica inclusiva, nonché l'autoefficacia percepita che assume una valenza riflessiva e critica che permette la conoscenza di sé e un atteggiamento positivo di maggior fiducia nella propria professionalità. Limitandosi alle differenze tra i due gruppi, tra gli esiti che meritano di essere menzionati, relativamente a sistemi didattici che potremmo definire

come innovativi e inclusivi, troviamo un significativo miglioramento.

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 e di realizzazione del progetto di vita (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; Ciraci, 2015; Domenici & Ciraci, 2016). Gli esiti relativi agli aspetti del processo valutativo ritenuti in grado di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione che hanno fatto registrare risponderne maggiormente significative nel post test. Tali competenze permettono un uso consapevole del sapere acquisito, concorrono alla promozione di schemi cognitivi specifici, all'uso di strumenti valutativi maggiormente affidabili e in grado di mettere in evidenza il pensiero divergente e le competenze chiave trasversali, capaci di adattarsi e rimodularsi nelle nuove situazioni e dunque destinati a permanere nel tempo.

Competenze comunicativo-relazionali	Punteggio delle differenze Calcoli				
	Pre-test	N1: 450	df1 = N - 1 = 450 - 1 = 449	M1: 24.57	SS1: 36064.08
Post-test	N2: 450	df2 = N - 1 = 450 - 1 = 449	M2: 42.24	SS2: 18331.11	s22 = SS2/(N - 1) = 18331.11/(450-1) = 40.83
T-value Calculation $s2p = ((df1/(df1 + df2)) * s21) + ((df2/(df2 + df2)) * s22) = ((449/898) * 80.32) + ((449/898) * 40.83) = 60.57$ $s2M1 = s2p/N1 = 60.57/450 = 0.13$ $s2M2 = s2p/N2 = 60.57/450 = 0.13$ $t = (M1 - M2)/\sqrt{(s2M1 + s2M2)} = -17.67/\sqrt{0.27} = -34.06$					

Figura 6. Risultati T-student area Competenze comunicativo-relazionali.

L'importanza dell'acquisizione di competenze in ambito comunicativo e relazionale viene ben evidenziata da Hattie (2013) che ne identifica, attraverso le evidenze, alcune caratteristiche nei docenti *eccellenti*. La disponibilità alla relazione ed alla comunicazione è infatti uno degli elementi distintivi di un percorso formativo rivolto ad insegnanti inclusivi (Canevaro, D'Alonzo, & Ianes, 2009; Calvani et al., 2017). Nell'ambito delle competenze di tipo comunicativo e relazionale, dalla lettura dei dati emerge un effetto apprezzabile del corso, rilevato attraverso le differenze tra prima e dopo. Gli insegnanti specializzati per il sostegno riconoscono come importante il processo di aiuto e di supporto non solo per l'alunno diversamente abile e per la classe ma anche per la famiglia dell'alunno disabile, nella sua realtà complessa.

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. Dalle differenze pre e post la quasi totalità degli insegnanti intervenuti dichiara di aver acquisito una maggiore fiducia nella propria professionalità e una maggiore sicurezza nell'affrontare i problemi di natura educativa e/o didattica incontrati in classe, ma l'incremento è più modesto rispetto alle precedenti aree.

Autoefficacia percepita	Punteggio delle differenze Calcoli				
Pre-test	N1: 450	df1 = N - 1 = 450 - 1 = 449	M1: 28	SS1: 44525.99	s21 = SS1/(N - 1) = 44525.99/(450-1) = 99.17
Post-test	N2: 450	df2 = N - 1 = 450 - 1 = 449	M2: 40.17	SS2: 3156.48	s22 = SS2/(N - 1) = 3156.48/(450-1) = 7.03
T-value Calculation $s2p = ((df1/(df1 + df2)) * s21) + ((df2/(df1 + df2)) * s22) = ((449/898) * 99.17) + ((449/898) * 7.03) = 53.1$ $s2M1 = s2p/N1 = 53.1/450 = 0.12$ $s2M2 = s2p/N2 = 53.1/450 = 0.12$ $t = (M1 - M2)/\sqrt{(s2M1 + s2M2)} = -12.17/\sqrt{0.24} = -25.05$					

Figura 7. Risultati T-student area Autoefficacia percepita.

L'elaborazione del T di Student conferma, per ognuna delle quattro aree, che il miglioramento dei punteggi medi è significativo. Ciò vuol dire che le ipotesi operative che riguardano il potenziamento delle competenze sono state verificate.

4.1. Discussione dei risultati

Una prima discussione di carattere generale sui risultati appena descritti induce a sottolineare gli esiti positivi ottenuti dai futuri insegnanti grazie alla partecipazione al corso di specializzazione per le attività di sostegno.

Le informazioni raccolte sono servite a confermare l'impatto che contenuti ed esperienze hanno esercitato sui corsisti. Volendo ricapitolare sinteticamente gli esiti dell'indagine in relazione alle ipotesi di partenza, i dati, ottenuti dall'analisi del confronto tra questionari in ingresso e questionari in uscita da una parte mostrano, a diversi livelli di significatività, una tendenza generalizzata ad un uso più esteso delle metodologie didattiche studiate, una disposizione all'applicazione di schemi valutativi docimologicamente coerenti, dall'altra evidenziano differenze apprezzabili relativamente alle dimensioni fondamentali per il processo di inclusione quali: la percezione di aver accresciuto le proprie competenze didattico-valutative in un'ottica inclusiva, le capacità comunicative e relazionali funzionali al rapporto educativo e ai traguardi di apprendimento degli allievi con disabilità, l'autoefficacia percepita assume una valenza maggiormente positiva e di fiducia nelle proprie competenze e potenzialità.

In particolare, gli esiti dell'indagine ci permettono di identificare un miglioramento delle competenze professionali dei docenti in chiave inclusiva nelle seguenti aree:

- un significativo miglioramento nelle competenze didattiche, specificatamente nell'uso e nell'applicazione di metodologie didattiche e strumenti innovativi e inclusivi, in grado di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione degli alunni con disabilità;
- un incremento di specifiche competenze ritenute fondamentali per un docente quali, le competenze valutative, indispensabili per promuovere l'apprendimento di tutti gli allievi e la certificazione delle competenze da questi acquisite al termine dei diversi segmenti formativi;

- un accrescimento delle competenze relazionali e delle capacità comunicative funzionali al rapporto educativo e di apprendimento degli allievi con disabilità, per la promozione dei processi di integrazione/inclusione, di orientamento diacronico-formativo e di realizzazione del progetto di vita;
- un aumento dell'autoefficacia percepita in relazione alle competenze possedute in ambito lavorativo-professionale, elemento cruciale di riflessione e analisi per il miglioramento della professionalità individuale e comunitaria, come elemento chiave trasversale, che rende l'individuo capace di adattarsi e rimodularsi nelle nuove situazioni e dunque destinato a permanere nel tempo.

5. Conclusioni

La problematica del miglioramento della qualità dei processi inclusivi rimanda ad una realtà in divenire e mai conclusa, pertanto richiede una continua valutazione delle dinamiche e dei fenomeni che la caratterizzano.

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

Il lavoro di ricerca ha avuto aspetti di significatività; in primo luogo, la sistematicità con cui sono state condotte le rilevazioni ha consentito di monitorare lo sviluppo delle competenze didattiche e delle competenze valutative in un'ottica inclusiva; in secondo luogo, il percorso formativo costituito da situazioni stimolanti diversificate ha prodotto ricadute sui soggetti coinvolti, a livello di consapevolezza critica dell'autoefficacia percepita in relazione alle competenze possedute in ambito lavorativo-professionale e delle capacità comunicative e relazionali funzionali al rapporto educativo e di apprendimento degli allievi con disabilità. Al termine del corso si è constatato un aumento significativo nei corsisti delle competenze didattiche e delle competenze valutative in un'ottica inclusiva, delle capacità comunicative e relazionali funzionali al rapporto educativo e di apprendimento degli allievi con disabilità; un aumento dell'autoefficacia percepita in relazione alle competenze possedute in ambito lavorativo-professionale.

Il miglior risultato ottenuto dall'attività svolta dai corsisti, sollecitati da opportuni feedback, è stato un'originale rilettura della propria esperienza di apprendimento, una riflessione sul proprio modo di agire, utile per riflettere criticamente sul proprio agire didattico e sul proprio orizzonte professionale.

Per quanto riguarda i punti deboli, sebbene i risultati raggiunti non siano generalizzabili, tuttavia la ricerca permette di riflettere sul processo condotto per divenire consapevoli e responsabili circa il processo di apprendimento dei futuri docenti di sostegno.

Sebbene il presente lavoro non abbia avuto la finalità di documentare i processi di monitoraggio del corso di specializzazione per il sostegno, i dati raccolti possono essere utili per una futura fase di design della successiva edizione del corso stesso.

Riferimenti bibliografici

- Albanese, O., & Mercadante, L. (2010). *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere e innovare*. Bergamo: Junior.
- ANED. The Academic Network of European Disability Experts (2010). *Rapporto nazionale sull'inclusione sociale e la protezione sociale delle persone con disabilità nei paesi europei*. ANED. <http://www.disability-europe.net/> (ver. 10.12.2019).
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(1), 18–48.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141–149.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 171-246). Chicago, IL: Rand McNally.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., & Ianes, D. (Eds.). (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: Bozen University Press.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando.
- 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 (Ed.), *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca* (pp. 135-164). Roma: Anicia.
- Consiglio dell'Unione Europea (2010) *Conclusioni del Consiglio sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione*. Brussels, 11 Maggio 2010: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:IT:PDF> (ver. 10.12.2019).
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), 65–87.
- D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Guida base*. Firenze: Giunti Scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici, G. (Ed.). (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione* (Vol. 1). Roma: Armando.

- Domenici, G., & Ciraci, A. M. (2016). Competencias y procesos de evaluación. Pruebas de verificación semiestructuradas. *Memorias. Universidad 2016. 10^{mo} Congreso Internacional de Educación Superior*, 1826–1835. Havana, Cuba.
- EADSNE. European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa- Sfide ed opportunità*. Odense: Eadsne.
- EADSNE. European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense: Eadsne.
- Eurydice (2008). *Voci nuove: Accogliere la diversità a scuola*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2009). *Special educational needs. Country data*. Brussels: Eurydice.
- Gaspari, P., (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- 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?. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 13(2), 22–40.
- 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.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nocera, S. (2014). I docenti di sostegno come mediatori didattici dell'inclusione. In D. Ianes (Ed.), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusive* (pp. 147-152). Trento: Erickson.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (1994). *Valutare l'insegnamento*. Parigi: OECD.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2005). *Teachers Matter: Attracting, Development and Retainig Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2017). *Education at a Glance 2017*. Paris: OECD.
- Perrenoud, Ph. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.

- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'evidence based education*. Roma: Carocci.
- WHO. World Health Organization (2011). *Rapporto annuale sulla disabilità*. New York: WHO.
- Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *MeTis*, 4(1), 1–12.