



Il superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Recenti acquisizioni sulla didattica inclusiva e sulla formazione dell'insegnante di sostegno come azione di sistema: evidenze

Overcoming the barriers to learning and participation. Recent acquisitions on inclusive didactic and on the training of the support teacher as an action system: evidences

Maria Vittoria Isidori

Università degli Studi dell'Aquila

mariavittoria.isidori@cc.univaq.it

ABSTRACT

The present work can be included in the debate about the education sustainability and its aim is to make a contribution to the reflection on the inclusive teachers' training starting from the outcomes of a survey carried on during the III Cycle of the annual Course of 'Specialization for teaching support to students with disabilities' of the University Aquila. These outcomes were also analyzed with reference to the results of another survey driven, adopting the same methodology, in the previous edition (II Cycle) of the above mentioned course. The objective was to investigate (through a pre post course participation detection) the development of international inclusive teaching attitudes with the course attendees. Development common to both the training experiences examined.

Il presente lavoro si inserisce nel dibattito sull'educazione alla sostenibilità e vuole fornire un contributo alla riflessione critica in tema di formazione dell'insegnante inclusivo. Ciò a partire dagli esiti di una indagine, terminata nel 2018, condotta nell'ambito del III Ciclo del Corso annuale di 'Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità' promosso dall'Università dell'Aquila¹. Tali esiti sono stati discussi anche in riferimento ai risultati di un'altra indagine realizzata – con lo stesso impianto metodologico ma su un diverso campione – durante la precedente edizione (II Ciclo) del Corso sopra menzionato. L'obiettivo del presente lavoro è quello di indagare (tramite una rilevazione pre e post partecipazione al Corso) lo sviluppo nei corsisti di atteggiamenti didattici che la ricerca internazionale definisce inclusivi. Atteggiamenti ad esito eventualmente di entrambe le esperienze di formazione prese in esame.

KEYWORDS

Inclusion, Didactic, Inclusive Teacher Attitudes, Formation of Support Teachers, Sustainability.

Inclusione, Didattica, Atteggiamenti Inclusivi degli Insegnanti, Formazione Insegnanti di Sostegno, Sostenibilità.

- 1 La specializzazione per il sostegno è disciplinata dal D.M. 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. Il Corso è stato erogato dall'Università dell'Aquila in convenzione con l'Università Roma Tre.

1. Introduzione

1.1. Nota normativa

Nel nostro Paese l'inclusione scolastica delle persone con disabilità è garantita dalla Costituzione - all'art 34 essa prevede *La scuola è aperta a tutti* - e il legislatore italiano, con successivi provvedimenti normativi, ha inteso favorire sempre più la presenza dei minori disabili nella scuola dell'obbligo nella ferma convinzione che la partecipazione scolastica, oltre all'acquisizione di competenze culturali, sia un valore effettivo per lo sviluppo e l'inclusione complessiva dei minori. Nel 1977, la legge 517 ha stabilito il principio dell'inclusione per tutti gli alunni disabili della 'scuola elementare e media', imponendo l'obbligo di una programmazione congiunta da parte di tutti gli insegnanti della classe e prevedendo la figura di un insegnante specializzato per il 'sostegno didattico'. La legge 104/92 ha fissato i principi per un'inclusione scolastica di qualità e la legge quadro L. 328/2000, ha valorizzato il ruolo della scuola per l'inclusione sociale e promosso azioni per un dialogo sempre maggiore tra tutte le realtà pubblico/private al fine di favorire tale inclusione. La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, ratificata con L.18/2009 descrive la disabilità come dovuta all'interazione tra il deficit di funzionamento dell'individuo e il contesto sociale, culturale e personale in cui esso vive. In Italia le disposizioni normative in materia di formazione degli insegnanti hanno previsto, nell'ultimo decennio, che ad ogni insegnante debbano essere fornite competenze generali di natura inclusiva attraverso insegnamenti specifici ed attività laboratoriali previste per i futuri docenti. Il D.M. 249 del 2010 e successivi decreti applicativi, definiscono il percorso formativo riservato agli insegnanti specializzati per le attività di sostegno.

1.1.1. L'inclusione e il superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione: incipit per la formazione dell'insegnante inclusivo

Prendendo avvio dal precedente breve *excursus* normativo, nel presente paragrafo si vuole evidenziare la tradizione di studi, nel nostro Paese, sul *mondo scuola* e la presenza di molteplici fattori che possono facilitare o ostacolare l'inclusione (aspetti organizzativi, normativi, finanziamenti, sistemi di valutazione, strutture scolastiche, l'uso di programmi individualizzati di insegnamento, disponibilità di insegnanti di sostegno, formazione di docenti ecc.). Ciò rende conto della complessità del sistema educativo/formativo (Caldin, 2009, p. 86). In questo senso l'educazione inclusiva deve essere intesa come processo volto a garantire il diritto all'educazione per tutti a prescindere dalle diversità di ciascuno che derivino da condizioni di disabilità e/o svantaggio psicofisico, socio-economico e culturale. Tale educazione è una delle 'leve' per il raggiungimento degli *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Sustainable Development Goals - SDGs)* delle Nazioni Unite (ONU, 2015). Il quarto obiettivo dell'Agenda 2030 lanciata a New York a settembre 2015, pone infatti come traguardo da raggiungere quello di "*Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*" dando un chiaro orientamento alla *road map* che dovrà guidare le politiche della comunità internazionale fino al 2030. Elementi significativi di evoluzione del dibattito internazionale sull'educazione inclusiva sono poi la *Classificazione Internazionale del funzionamento della disabilità e della salute- ICF* (2007; 2017), quindi il modello bio-psico-sociale della disabilità e l'*Index for Inclusion* che pone l'attenzione sui limiti dei contesti piuttosto che su quelli degli individui. Nella prospettiva indicata dal Nuovo Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2014) e dai *Disability Studies*, il concetto di inclusione richiama

quello di partecipazione di tutti e quello di rimozione delle barriere che ne ostacolano l'effettiva attuazione. Importante la riflessione di Chiappetta Cajola (2018) quando, a proposito del piano per l'educazione alla sostenibilità, indica l'Università e la scuola luoghi sempre aperti in cui praticare l'educazione sostenibile (Chiappetta Cajola, 2018, p. 89). Partecipazione, valorizzazione e rispetto delle differenze e cooperazione divengono quindi degli elementi che possono definirsi identificatori di una scuola inclusiva. Una scuola che non esaurisce certo il proprio mandato nell'attuazione di norme riguardanti la predisposizione di misure tecniche per alunni identificati come BES (Bisogni Educativi Speciali) (Santi e Ghedin, 2012). L'inclusione ha a che vedere, come si diceva, con la capacità del sistema scolastico di trasformarsi per garantire la partecipazione e per favorire il successo scolastico di tutti gli alunni, in tutti i contesti, in quanto persone e non perché appartenenti a specifiche minoranze (D'Alessio, 2011). Di grande interesse gli studi sulla creazione di uno strumento valutativo in grado di operare in prospettiva formativa e autovalutativa nelle organizzazioni e negli istituti educativi, in primis la scuola. Tale strumento, il *Commitment Toward Inclusion Repertoire* (CTI-Repertoire), ha come scopo il miglioramento della cultura, delle pratiche e delle politiche inclusive all'interno delle comunità e può promuovere il riconoscimento degli impegni personali e collettivi verso quella che viene definita una 'inclusione *situata*' (Santi, 2012). L'attenzione alla persona in termini di partecipazione al proprio ambiente di vita ma anche di benessere e capacità decisionale rimanda, d'altra parte, al noto concetto *capability approach* (Nussbaum e Sen, 1993). Un discorso dedicato meriterebbe anche il tema della qualità della vita, e delle traiettorie di vita, degli adulti con disabilità i cui bisogni meritano un'attenta lettura insieme alla necessità di una attenta progettazione e di pratiche educative di supporto non solo alla persona ma anche alla famiglia (Giacconi, 2015). Allo stato dell'arte – per tornare in particolare all'età evolutiva, alla scuola e alla formazione degli insegnanti – l'UNESCO (2015) evidenzia un *gap* tra gli studenti più o meno svantaggiati che non si manifesta solo in termini di mancato accesso alla scuola ma anche nei livelli di apprendimento. La scuola, quindi, oltre a rispondere al diritto all'apprendimento di tutti (un diritto che riguarda sia l'accesso, sia la piena partecipazione) dovrebbe essere in grado di offrire le opportunità formative funzionali allo sviluppo di competenze chiave atte a facilitare il processo di inclusione nel proprio territorio e il loro divenire risorse per l'intera comunità (Isidori, 2017). Diciamo che una prospettiva inclusiva non può che riguardare tutti indistintamente ma è nondimeno necessario promuovere una prospettiva che consideri tutti diversamente, perché ciascuno lavora e ha diritto di lavorare rimanendo sostenuto nello sviluppo delle sue potenzialità (Caldin, 2009). Canevaro (2007) avverte come l'integrazione scolastica rappresenti un concetto che va al di là del mero aumento di iscritti nelle scuole; essa indica le risorse umane messe in campo e la presenza di strutture scolastiche accessibili. Un ambiente che consenta di arginare il rischio di esclusione deve considerare:

- la qualità strutturale del sistema scolastico (tempi, spazi, strumenti);
- la qualità professionale del personale docente e amministrativo;
- la qualità del progetto pedagogico e culturale che la società assegna alle scuole stesse.

Lo studio di seguito presentato, appunto a partire dall'esperienza della II e III edizione del corso ora citato, è stato realizzato in riferimento al quadro teorico concettuale e operativo appena tracciato. Esso vuole, tra l'altro, sottolineare l'importanza della formazione dell'insegnante di sostegno come 'azione di sistema' per lo sviluppo di un'educazione sostenibile.

2. La ricerca

2.1. L'ipotesi, il metodo e l'obiettivo.

L'indagine presentata è stata condotta nell'ambito del III Ciclo del Corso annuale di 'Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità' promosso dall'Università dell'Aquila. Il progetto, terminato nel 2018, rientra nella casistica delle misure ripetute su uno stesso campione (all'ingresso e all'uscita del Corso di Specializzazione). Si vuole verificare l'ipotesi che il Corso abbia modificato la professionalità dei partecipanti in direzione inclusiva. L'obiettivo è, dunque, quello di indagare lo sviluppo nei corsisti di atteggiamenti che descrivono una didattica inclusiva nei termini in cui viene definita anche nel dibattito internazionale. La *misura* avviene attraverso due questionari, uno in entrata ed uno in uscita, identici che consentono un paragone. Per standardizzare il confronto sono state usate le percentuali di risposta. Per confrontare due proporzioni sulla base dei risultati di 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. 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.¹

2.1.1. Il campione, il questionario e le dimensioni d'analisi

Il campione di indagine è costituito da 100 insegnanti, il 90,7% dei soggetti che hanno risposto al test sono donne. L'età media dei soggetti è di 29 anni.² Sono stati indagati comportamenti professionali dichiarati dagli insegnanti intervistati in relazione ad alcune strategie didattiche, strumenti didattici e dimensioni valutative. Il questionario è costituito da 2 sezioni. Sezione 1: *Dati ascrittivi e posizione lavorativa*. 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.

Per esplorare se gli insegnanti del campione abbiano acquisito competenze professionali, in termini di strategie didattiche, di strumenti didattici e strategie valutative di carattere sono state individuate tre dimensioni di analisi inerenti:

a) le strategie didattiche che i docenti hanno dichiarato di impiegare a scuola. Le domande relative a tale dimensione sono: *Favorisco la memorizzazione dei contenuti disciplinari, Rilevo le caratteristiche affettive e motivazionali degli allie-*

1 Al di sotto della soglia prefissata la statistica non evidenzia una differenza significativa e quindi quanto osservato potrebbe essere effetto della variabilità campionaria. 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 dallo stesso campione sul quale sia intervenuta una modifica sostanziale.

2 Il 14,7% degli intervistati presta servizio nella scuola dell'infanzia, il 34,7% nella Primaria; il 26,3% nella Scuola secondaria di I grado; il 24,2% nella scuola Secondaria di II grado. Il 48,4% insegna sul posto di sostegno, il 24,2% non insegna ora nel sostegno ma ha insegnato in precedenza, mentre il 25,8% non ha mai insegnato nel sostegno. In fine l'1,6% del campione dichiara di non aver mai insegnato.

vi, *Consolido le conoscenze acquisite attraverso la rivisitazione periodica dei contenuti, Uso metodologie didattiche simulativo/osservativo/sperimentali: individuare un problema, raccogliere dati, formulare congetture, Utilizzo nell'attività didattica i laboratori, Utilizzo nell'attività didattica i lavori di gruppo, Fornisco contestualmente ai risultati della verifica un feedback, Uso l'autovalutazione.*

b) Gli strumenti didattici che i docenti hanno dichiarato di utilizzare a scuola. Le domande in questo caso sono: *Uso le TIC come supporto ai processi di apprendimento, Utilizzo nell'attività didattica gli organizzatori anticipati dei contenuti, Utilizzo nell'attività didattica la biblioteca scolastica, Utilizzo nell'attività didattica le mappe concettuali, Utilizzo nell'attività didattica gli e-book, Utilizzo per la verifica degli apprendimenti le prove di sintesi.*

c) Dimensioni del processo valutativo. Le domande afferiscono all'individuazione, nel processo valutativo, di obiettivi mirati alla *valutazione di competenze fondamentali (chiave) e trasversali; uso di determinati strumenti valutativi; utilizzazione delle verifiche per la riprogettazione dei percorsi didattici; uso dell'autovalutazione e della valutazione formativa.*

2.1.2. Risultati

Gli esiti dell'indagine verranno discussi anche in riferimento ai risultati di un'altra indagine - condotta con lo stesso impianto metodologico ma su un diverso campione - realizzata durante la precedente edizione (II Ciclo) del Corso sopra menzionato (Ciraci e Isidori, 2017). Nelle tabelle 1 e 2 (Tab.1, Tab. 2) troviamo le risposte fornite dai corsisti in entrata e in uscita dai Corsi. Risposte che indicano un esito positivo in termini di formazione in riferimento alle principali dimensioni d'analisi sopra menzionate. Le uniche differenze, tra inizio e fine corso, che verranno presentate in tabella sono quelle con un livello di confidenza al 95%.³

2.1.2.1. Data analysis:

Evidenze significative relative all'attività didattica.

Tra gli esiti che sembra importante indicare vengono discussi i seguenti: in riferimento a *Lavoro per problemi*, nel nostro gruppo le risposte Molto & moltissimo, nel pre e post test, passano da 35,7% a 50,5 % mentre nel gruppo del II Ciclo non si evidenziava alcuna differenza significativa su tale dimensione; anche nell'item *Individuo collegamenti e relazioni tra le diverse discipline*, la differenza significativa si riscontra nella risposta Molto & moltissimo dove passiamo da 55,4 % a 66,3% mentre in riferimento all'edizione dell'anno precedente c'è una significatività sempre nella risposta Molto & moltissimo ma in una direzione diversa, cioè si passa 65,6 % a 58,3 %; per l'item *Lavoro a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento* la significatività la troviamo sempre nella risposta Molto & moltissimo che passa da 49,6 % a 67,4%, mentre nel caso dell'altro gruppo sono gli Abbastanza che si riducono da 33,00 % a 25,2 %. In *Realizzo percorsi di apprendimento in forma laboratoriale* i Poco & per nulla scendono da 20,9 % a 12,6% e i Molto & moltissimo salgono da 48,1% a 68,4 %, nell'edizione precedente del corso non si rileva nessuna differenza significativa tra prima e dopo il corso. Un am-

3 La decisione di verificare l'aumento piuttosto che la diminuzione della proporzione "Abbastanza" è arbitraria ed in effetti deve essere letta congiuntamente a quanto osservato sulle altre risposte.

biente di apprendimento basato sull'indagine e la scoperta consente di sviluppare opportunità di apprendimento in termini di costruzione attiva di conoscenze per il discente (Bayram et All., 2013; Bell et All., 2010). Ad emblema di ciò l'*Inquiry-Based Science Education*, (IBSE) a dire il vero declinata in maniera elettiva per l'insegnamento delle discipline scientifiche. I docenti trasferiscano nella propria prassi didattica i metodi didattici che loro stessi hanno sperimentato: metodi di tipo soprattutto trasmissivo. Modalità che certo non favorisce l'avvicinamento degli studenti alle STEM (*Science, Technology, Engineering, Maths*) (Benvenuto et All. 2014; INVALSI, 2017; OCSE PISA 2015). Al contrario il metodo per scoperta può favorire, *in primis* nei docenti in formazione, l'attivazione di processi metacognitivi e avviare la costruzione di ciò che è noto come *conoscenza didattica del contenuto* (la capacità di trasmettere le parti più rilevanti di un dato contenuto in modo chiaro, accattivante e accessibile ai propri studenti) (Lucisano et All. 2013; Zeidler, 2002). In riferimento a *Promuovo l'apprendimento tra pari e la cooperazione in classe*, nel nostro campione non troviamo nessuna variazione significativa tra pre e post test mentre nella precedente edizione del Corso aumentano i Molto & moltissimo che passano da 70,2% a 80,8%. L'apprendimento cooperativo è senza dubbio in grado di migliorare non solo il clima emotivo in classe ma anche il rendimento (Johnson et All., 2015). Circa *l'Uso metodologie didattiche simulativo/osservativo/sperimentali: individuare un problema, raccogliere dati, formulare congetture*, nel nostro campione i Molto & moltissimo passano da 36,7% a 50,5 %, in questo caso viene confermata, indirettamente la significatività presente nell'edizione precedente del corso in cui i Poco & per nulla scendevano da 20,2% a 9,5% e i Molto & moltissimo passavano da 47,9% a 53,3%. Diciamo che si intravede una ricorsività, se pur indiretta, nello sviluppo dell'atteggiamento didattico. Per i dati relativi all'affermazione *Consolido le conoscenze acquisite attraverso la rivisitazione periodica dei contenuti*, i Molto & moltissimo passano da 60,2% a 73,7% mentre in precedenza i Poco & per nulla passavano da 7,5% a 5,8% e gli Abbastanza da 34,4% a 37,5%. Anche in questo caso, come nel precedente, c'è una omologa tendenza dei corsisti, delle due edizioni, a valorizzare, se pur in modo diverso, l'importanza di questa strategia didattica. Questo è interessante in quanto gli studenti rafforzano le loro intenzioni di apprendimento quando riscontrano una diretta corrispondenza tra comportamenti e risultati (Calvani e Vivianet, 2014) e attraverso la pratica ripetuta di esercizi. Parimenti importante è che i docenti, soprattutto con gli allievi con Bisogni Educativi Speciali BES, forniscano *feedback* formativo/valutativi per sviluppare un atteggiamento positivo verso lo studio. Da tale punto di vista interessante quanto emerge in riferimento a *Verifico i requisiti necessari per accedere alla proposta di istruzione, ovvero definisco la situazione di partenza degli allievi*, la risposta Molto & moltissimo passa da 56,3% a 68,4%. La regolazione della difficoltà del compito (con eventuali facilitazioni), a partire dalla valutazione dei prerequisiti e della condizione di partenza dello studente, è una delle componenti istruttive più efficaci (Benvenuto et All., 2014; Nuzzaci, 2011; Kavale, 2005) per la formazione individuale. Infine in riferimento all'uso dell'*autovalutazione* nel nostro campione i Poco & per nulla passano da 23,4% a 13,7% e i Molto & moltissimo passano dal 39,8% al 42,3%. Nell'altro gruppo non si riscontravano differenze al livello di confidenza del 95% in questa sede considerato. Relativamente a tale ultimo aspetto l'attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche, è ritenuta fondamentale per il raggiungimento del successo educativo e per lo sviluppo di un sapere professionale specifico (Calvani, 2011).

Evidenze significative relative alle strategie/strumenti didattici.

Circa gli strumenti didattici non si rileva una differenza significativa nell'utilizzo dei sistemi didattici tradizionali prima e dopo il corso. Dato che deve far riflettere. Nei seguenti indicatori: *Seguo, nella programmazione, le sequenze dei libri di testo* e *Utilizzo la classica lezione frontale*, nessuna differenza significativa presente in entrata e in uscita in nessuno dei due gruppi analizzati (studenti del II e del III ciclo); mentre nelle *Interrogazioni tradizionali* e le *Prove di sintesi*, non troviamo nessuna variazione in ingresso e in uscita nel gruppo del II ciclo, ma una variazione nel gruppo del III ciclo (se pur ad un livello di confidenza del 90% e non del 95%). Stesso discorso per *l'Utilizzo dei laboratori* che i docenti non sempre riescono a proporre anche se mostrano un atteggiamento favorevole nei confronti del di tale metodo. Laboratori centrali per l'attivazione di entrambi i livelli di apprendimento di cui il curriculum è responsabile, il protoapprendimento e il deuteroapprendimento (Baldacci, 2010) e determinanti lo sviluppo di abitudini di tipo cognitivo ed emotivo coerenti con la prospettiva inclusiva (Chiappetta Cajola, 2013). Passando alla *Definizione degli obiettivi prima di predisporre lo strumento valutativo*, nel III Ciclo i Molto & moltissimo passano da 50,4 % a 62,1% e nessuna variazione viene riscontrata nell'altro gruppo. Tale dato, come vedremo di seguito parlando della valutazione, torna a far riflettere sulla figura di un docente che deve essere formato a considerare la valutazione come uno strumento didattico, parte integrante del processo didattico stesso. Per valutare bene dobbiamo fornirci di strumentazione adeguata (Benvenuto, 2014; Domenici, 2017) pena l'assenza di retroazione e rilevazione dei punti di forza e debolezza. La valutazione rappresenta uno tra i più complicati della professionalità docente.

% confidenza 95					
% confidenza 90					
% confidenza 85					
Nella sua esperienza con gli allievi disabili in classe, al fine di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di integrazione, quanto utilizza le seguenti attività?					
		II CICLO Corso sostegno		III CICLO Corso sostegno	
	%	Entrata	Uscita	Entrata	Uscita
1. [...] Lavoro per problemi					
Poco & per nulla	%	18,2	13,3	20,2	12,6
Abbastanza	%	39,8	46,7	44,0	36,8
Molto & moltissimo	%	42,0	40,0	35,7	50,5
Totale		100	100	99,9	99,9
2. [...] Individuo collegamenti e relazioni tra le diverse discipline					
Poco & per nulla	%	6,4	5,8	7,7	9,5
Abbastanza	%	28,0	35,9	36,9	24,2
Molto & moltissimo	%	65,6	58,3	55,4	66,3
Totale		100	100	100	100
[...] Lavoro a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento					
Poco & per nulla	%	8,5	12,6	5,4	6,3
Abbastanza	%	33,0	25,2	45,0	26,3
Molto & moltissimo	%	58,5	62,1	49,6	67,4
Totale		100	109	100	100
[...] Consolido le conoscenze acquisite attraverso la rivisitazione periodica dei contenuti					
Poco & per nulla	%	7,5	5,8	7,0	7,4
Abbastanza	%	34,4	37,5	32,8	18,9
Molto & moltissimo	%	58,1	56,7	60,2	73,7
Totale		100	100	100	100
[...] Uso l'autovalutazione					
Poco & per nulla	%	20,8	19,4	23,4	13,7
Abbastanza	%	38,1	40,9	33,6	37,9
Molto & moltissimo	%	41,1	39,8	39,8	42,3
Totale		100	100	96,8	93,9
[...] Realizzo percorsi di apprendimento in forma laboratoriale					
Poco & per nulla	%	12,8	11,8	20,9	12,6
Abbastanza	%	31,9	30,4	31,0	18,9
Molto & moltissimo	%	55,3	57,8	48,1	68,4
Totale		100	100	99,9	99,9

[...] Uso metodologie didattiche simulativo/osservativo/sperimentali: individuare un problema, raccogliere dati, formulare congetture					
Poco & per nulla	%	20,9	9,5	22,7	18,9
Abbastanza	%	31,9	37,1	40,6	30,5
Molto & moltissimo	%	47,9	53,3	36,7	50,5
Totale		100,7	99,9	100	99,9
[...] Verifico i requisiti necessari per accedere alla proposta di istruzione, ovvero definisco la situazione di partenza degli allievi					
Poco & per nulla	%	3,3	4,8	9,3	10,5
Abbastanza	%	28,2	29,5	34,3	21,1
Molto & moltissimo	%	68,5	65,7	56,3	68,4
Totale		100	100	99,9	100
[...] Nella predisposizione di uno strumento valutativo definisco prima gli obiettivi da sottoporre a verifica con quello strumento					
Poco & per nulla	%	3,1	3,3	10,1	8,4
Abbastanza	%	35,6	34,1	39,5	29,5
Molto & moltissimo	%	61,3	62,6	50,4	62,1
Totale		100	100	100	100

Tab. 1 - Evidenze significative relative all'attività e alle strategie/strumenti didattici negli insegnanti del II e III Ciclo Specializzazione Sostegno

Evidenze significative relative alle dimensioni valutative.

Infine l'analisi riferita alle dimensioni valutative mostra che: per la *Capacità di criticare un argomento* nel II ciclo diminuiscono i Molto & moltissimo, dal 43,5% al 40,2 %, lì dove nel nostro gruppo invece i Molto & moltissimo passano dal 53,1% al 69,5%; nella *Capacità di compiere applicazioni delle conoscenze possedute in contesti nuovi*, i Molto & moltissimo passano da 64,3% a 74,7%, dove nell'edizione precedente i Poco & per nulla diminuivano dal 7,6% al 2%; infine per la *Capacità di interpretare e valutare le informazioni*, nel nostro gruppo i Molto & moltissimo passano da 60,2% a 74,7% e anche nel II ciclo i Molto & moltissimo aumentavano dal 56,5% al 67,3%. Quindi in questo caso c'è una 'ricorsività' del risultato. Non è questa la sede per entrare nel vivo di quella che Benvenuto (Benvenuto et All., 2014; Benvenuto, 2015) definisce l'intreccio tra valutazione e selezione, tra valutazione e insuccesso scolastico, ovvero del rovescio del successo scolastico. Intreccio e circolo che una scuola inclusiva, al contrario di quanto spesso accade, deve reinterpretare in direzione costruttiva e virtuosa. I problemi nascono sull'uso che si può fare delle valutazioni, non sulla loro funzione. La valutazione rappresenta uno strumento per ottenere informazioni sulle capacità e le potenzialità degli individui, con il duplice obiettivo di fornire a loro un'utile retroazione, e alla comunità circostante dati preziosi (Domenici et All., 2014). Gli aspetti del processo valutativo indagati nella nostra indagine rimandano anche al concetto di 'riflessione-in-azione' (Damiano, 2006) che rappresenta una delle più importanti competenze di un docente, poiché costituisce il modo ottimale per

conoscere il proprio agire pratico; elemento fondamentale per la formazione dei futuri docenti. Per i futuri insegnanti la formazione richiede la progettazione e la realizzazione di attività che siano fedeli alla pratica professionale. Le esperienze situate sono in grado di promuovere i tipi di pensiero e di *problem solving* importanti per l'insegnamento (Fernández, 2010).

Nella sua esperienza con gli allievi disabili in classe, nella valutazione degli apprendimenti quanto verifica i seguenti obiettivi generali?					
[...] Capacità di criticare un argomento		II CICLO Corso sostegno		III CICLO Corso sostegno	
		entrata	Uscita	Entrata	Uscita
Poco & per nulla	%	17,0	16,3	13,3	13,7
Abbastanza	%	41,2	40,2	33,6	16,8
Molto & moltissimo	%	43,5	40,2	53,1	69,5
Totale		100	100	100	100
[...] Capacità di compiere applicazioni delle conoscenze possedute in contesti nuovi					
Poco & per nulla	%	7,6	2,0	10,1	8,4
Abbastanza	%	28,3	28,7	25,6	16,8
Molto & moltissimo	%	64,1	69,3	64,3	74,7
Totale		100	100	100	99,9
[...] Capacità di interpretare e valutare le informazioni					
Poco & per nulla	%	5,4	4	5,3	7,4
Abbastanza	%	38,0	28,7	34,4	17,9
Molto & moltissimo	%	56,5	67,3	60,2	74,7
Totale		99,9	100	100	100

Tab. 2 - Evidenze significative relative alle dimensioni dell'attività valutativa negli insegnanti del II e III Ciclo Specializzazione Sostegno

3. Considerazioni conclusive

Adottare una didattica inclusiva implica promuovere azioni in grado di garantire un apprendimento che nasce ed evolve come co-costruzione e non come trasferimento di elementi da implementare o da sommare, come spesso accade nella scuola tradizionale. La stessa inclusione riguarda la relazione tra elementi considerati entro gli insiemi, non indipendentemente da essi (Santi e Ghedin, 2012). Il dominio concettuale e sistemico dell'essere parte integrante di qualcosa, riferito ad una comunità più ampia richiama anche al senso di grande responsabilità sociale dell'educazione e dell'azione didattica. Dunque anche alla responsabilità sociale nel formare i docenti. Un forte profilo di didattica curricolare con approccio inclusivo deve essere la base di partenza per ogni docente (Santi, 2014 b). Ciò premesso, la breve conclusione che segue distinguerà un primo momento dedi-

cato al voler aggiungere qualche riflessione agli esiti dell'indagine presentata (in particolare su esiti per così dire comuni ad entrambe le esperienze di formazione analizzate), per concludere, in un secondo momento con alcune considerazioni riferite al dibattito odierno sul tema della formazione dell'insegnante inclusivo. Dalla nostra esperienza, emerge l'esigenza da parte del docente, e il tentativo di soddisfarla, di ispirarsi al noto il modello dell'insegnante quale professionista riflessivo (Damiano, 2006) ripreso da Schön (2006). Un docente che analizza e riflette sulle proprie pratiche. Atteggiamento fondamentale per il raggiungimento del successo educativo e per lo sviluppo di un sapere professionale specifico (Calvani e Vivanet, 2014). La formazione appunto deve trasformare la riflessività in un atteggiamento professionale consapevole e in una strategia. E' poi importante ridimensionare l'attenzione rivolta alle 'qualità intrinseche del docente' a favore di comportamenti che dimostrano una maggiore attenzione alla dinamica interna dell'apprendimento e alla strutturazione/ristrutturazione degli schemi cognitivi degli allievi. Utile il contributo offerto alla didattica dalle neuroscienze cognitive (Trinchero, 2015; Rossi e Rivoltella, 2012). Altro dato che emerge è la necessità di favorire la collegialità del corpus docente nei processi docimologici. La formazione del docente deve sollecitare e rendere possibile una 'costruzione partecipata dei formati valutativi' (Benvenuto et All., 2014). Interessanti *incipit* di riflessione sui nostri dati arrivano anche dal *co-operative teaching*; uno dei cinque approcci educativi che peraltro sembrano essere efficaci nell'educazione inclusiva (Friend et All., 2010). Nel contesto italiano tale approccio risulta particolarmente utile nella didattica inclusiva tenendo conto ad esempio del fatto che la L. 104/92 considera l'insegnante di sostegno contitolare di classe con i docenti curricolari (Profilo del docente specializzato, D.M. 30 settembre 2011). Promuovere un modello di *co-teaching* (co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione), per l'educazione inclusiva consente di promuovere il ruolo proattivo del docente di sostegno e di migliorare la capacità delle scuole di superare le barriere all'apprendimento e alla partecipazione. Come indicato dal *Profile of inclusive teachers, European Agency for Development in Special Needs Education, 2012*. Questo in una realtà in cui purtroppo spesso nel parlare di inclusione ci si imbatte ancora oggi in modelli applicativi di tipo biomedico individuale con conseguenti forme di esclusione che coinvolgono anche gli insegnanti specializzati per il sostegno delegati a fornire risposte tecniche al problema (D'Alonzo, 2014a; 2014b; Ianes, 2015). Per tutti i motivi sinora indicati la formazione degli insegnanti impegnati nell'attività di sostegno didattico rientra a pieno titolo tra le azioni di sistema, una *buona prassi* volta a cambiare l'organizzazione del contesto garantendo le capacità/facoltà di scelta individuali e collettive (*capabilities 2*) in una prospettiva in cui *diritti e giustizia* costituiscono un impegno inalienabile (Caldin e Zappaterra, 2016; Chiappetta Cajola, 2018) in riferimento al *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*.

Riferimenti bibliografici

- Bayram, Z., Oskay, ÖÖ., Erdem, E., Dinçol Özgür, S. (2013). Effect of inquiry based learning method on students' motivation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106(10), 988–996.
- Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S., Ploetzner, R. (2010). Collaborative inquiry learning: Models, tools, and challenges. *International Journal of Science Education*, 32(3), 349–377.
- Benvenuto, G., Ferrante, S., Santilli, R., (2014). *La costruzione partecipata di formati valutativi. Una risorsa web per la formazione dei docenti e la promozione della condivisione*

- e collegialità nelle prassi docimologiche, in Mantovani, D., Balduzzi, L., Tagliaventi, M.T., Tuorto, D., Vannini, I., (a cura di). *La professionalità docente. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 231-236). Roma: Aracne.
- Benvenuto, G., (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma: Carocci.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Caldin, R. (2009). La prospettiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni. *Studium Educationis*, 3, 2009, 85-99.
- Caldin, R.; Zappaterra, T., (2016). *La frontiera attuale dell'inclusione e la formazione iniziale degli insegnanti specializzati per il sostegno*, in: *La ricerca pedagogica in Italia* (pp. 241-253). Pisa: ETS-
- 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), 127-46.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L., Chiappetta Cajola, Ciraci *La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti*. Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola, L., (2018). Scuola-Università: fare sistema e creare energie per il Piano di educazione alla sostenibilità. *Pedagogia oggi*, XVI, 1, 83-103. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ciraci, A. M., Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *ECPS Journal*, 16, 217-234.
- Costituzione della Repubblica Italiana, G.U. n. 298 del 27 dicembre 1947.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers
- D'Alonzo, L. (2014a). *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*. Brescia: La Scuola
- D'Alonzo, L. (2014b) *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- D.M. 30 settembre 2011-Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno (decreto 249/2010).
- Domenici, G. (2017). (a cura di). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*. Roma: Armando.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.
- Fernández, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 351– 362.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. A., Shamberger, C. (2010). Coteaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge.
- Kavale, K. A. (2005). Effective Intervention for Students with Specific Learning Disabilities: The Nature of Special Education. *Learning Disabilities*, 13(4), 247-249.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- INVALSI (2017). *OCSE PISA 2015 — Indagine OCSE PISA 2015: I risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura*. Roma: INVALSI.
- Isidori, M. V. (2017). *L'inclusione nel dibattito internazionale sull'educazione e sull'istruzione. Prospettive di ricerca e di sviluppo per la didattica*. Pisa: ETS.
- Johnson D., Johnson R.T., Holubec E. (2015) *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Lucisano, P., Salerni, A., Sposetti, P. (a cura di) (2013). *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci
- L. 517/1977, GU. 18-8-1977, n. 224, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.
- L.328/2000, G. U. n. 265, 13-11-2000. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato*

- di interventi e servizi sociali.
- L.18/2009, G. U. n. 61, 14-3-2009. *Ratifica della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.*
- L. 104/1992, G.U. n. 39, 17-02-1992. *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*
- ONU-Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.* <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>>
- Murawski, W. W. (2003). *Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all your students find success (grades 6-12).* Medina, WA: Institute for Educational Development.
- Nussbaum, M. C., Sen A. (1993). *The quality of life.* Oxford: Oxford University Press.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3),9-26.
- Rossi, P.G., Rivoltella, P.C. (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante.* Brescia: La Scuola.
- Santi, M., Ghedin E., (2012). Evaluating the commitment toward inclusion: a multidimensional Repertoire. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, 99-111
- Santi, M. (2014b). Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2,191-210.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni.* Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2015). Per una didattica brain-based: costruire la learning readiness attraverso la pratica deliberata. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 3, 5, 52-66.
- UNESCO (2015). *A growing number of children and adolescents are out of school as aid fails to meet the mark.* Available at <https://en.unesco.org/gem-report/growing-number-children-and-adolescents-are-out-school-aid-fails-meet-mark>.
- WHO-World Health Organization (2007). *ICF-CY.* Trad. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti.* Trento: Erickson.
- WHO-World Health Organization (2017). *ICF.* Trad. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute.* Trento: Erickson.
- Zeidler, D. L. (2002). Dancing with Maggots. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 27-42.

