

La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa sulle credenze professionali e i bisogni formativi degli specializzandi dell'Università del Molise

Initial training of special education teachers. Outcomes of an exploratory investigation about professional beliefs and needs of postgraduates at the University of Molise

*Filippo Bruni**, *Livia Petti***, *Marta De Angelis****

Riassunto

Il contributo intende descrivere gli esiti di un'indagine esplorativa a cui hanno partecipato 448 rispondenti su di un totale di 463 iscritti al VI ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli allievi con disabilità svolto presso l'Università del Molise. L'obiettivo è stato quello di definire un profilo generale dei partecipanti per indagare alcune delle loro credenze professionali, nonché comprenderne i bisogni formativi.

I risultati dell'indagine forniscono da un lato indicazioni utili alla gestione del corso e alle attività di coordinamento tra gli insegnamenti, i laboratori e il tirocinio; dall'altro, indicazioni in merito alle aree tematiche di competenza da sviluppare.

Parole chiave: formazione degli insegnanti; docente inclusivo; credenze professionali; bisogni formativi; competenze professionali

Abstract

The aim of the paper is to describe the results of an exploratory survey in which 448 respondents out of a total of 463 participants of the 6th cycle of the Specialization Course for educational support activities for students with disabilities carried out at the University of Molise.

* Professore associato di Didattica Generale presso l'Università degli Studi del Molise, e-mail: filippo.bruni@unimol.it.

** Professoressa associata di Pedagogia e didattica Speciale presso l'Università degli Studi del Molise, e-mail: livia.petti@unimol.it.

*** Ricercatrice di tipo B di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli studi del Molise, e-mail: marta.deangelis@unimol.it. Il presente contributo è frutto condiviso dei tre autori. Filippo Bruni ha scritto i paragrafi 1, 2 e 5, Livia Petti ha scritto il paragrafo 4.2 e 4.3, Marta De Angelis ha scritto i paragrafi 3 e 4.1.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14516

The goal was to define a general profile of the participants to investigate some of their professional beliefs, as well as understand their training needs.

The results of the survey provide, on the one hand, useful information for the management of the course and coordination activities between teaching, laboratories and internships; on the other hand, indications regarding the thematic areas of competence to be developed.

Key words: teacher education; inclusive teacher; professional beliefs; training needs; professional competencies

Articolo sottomesso: 25/08/2022, accettato: 27/09/2022

Pubblicato online: 20/12/2022

1. Introduzione: tre cornici

Il tema dell'inclusione continua ad essere oggetto di attenzione: la prima e più ampia cornice in cui collocare il tema dell'inclusione è data dalle esigenze di una molteplicità di soggetti, non solo disabili, delle loro famiglie e delle associazioni che li rappresentano. L'attenzione dell'opinione pubblica, il riconoscimento dei diritti a livello internazionale (ONU, 2006) e nazionale rappresentano l'indispensabile premessa che rende possibile l'attivazione di politiche sociali a cui si ricollegano, a seguire, gli altri ambiti coinvolti. Per quanto possa sembrare scontato, la riflessione sull'inclusione e sulla didattica inclusiva risponde all'esigenza non solo della ricerca o di problemi tecnico/organizzativi, ma soprattutto alla necessità di offrire percorsi con un livello qualitativo adeguato rispetto al contesto culturale e sociale.

La seconda cornice è data dalle riflessioni pedagogiche e didattiche: l'inclusione, da tempi ormai lontani, viene vista come una risposta ai diversi bisogni di chi apprende tramite una crescente partecipazione anche ai processi insegnamento/apprendimento (UNESCO, 2005). Nel contesto italiano è stato sottolineato come la prima caratteristica della didattica inclusiva consista nell'attenzione a tutte le diverse tipologie di differenza (Ianes, 2014) e ciò implica che l'inclusione costituisca, sia pure nel rispetto di tutta una serie di specificità, un tratto trasversale dell'intera didattica (Bruni, 2016).

La terza più specifica cornice riguarda la formazione dell'insegnante inclusivo. E ciò implica una duplice attenzione. La prima legata alla definizione del profilo professionale degli insegnanti: esistono punti di riferimento tanto internazionali (European Agency for Development in Special Needs Education,

2012) quanto nazionali, ad esempio il profilo del docente specializzato per il sostegno come definito dal Ministero (MIUR, 2011, allegato A). La seconda è attinente alla progettazione e alla gestione dei percorsi formativi che tenendo fermi criteri nazionali recepiscano ad un tempo gli specifici tratti dei territori e dei futuri docenti.

2. I Corsi di specializzazione per le attività di sostegno: alcune ricerche nel contesto italiano

Nel contesto italiano, come noto, la formazione degli insegnanti è affidata ai Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno (MIUR, 2011). E ciò pone il problema sia di comprenderne l'efficacia, sia di attivare modalità ricorsive per implementarne la progettazione e la gestione. Sono state numerose le ricerche e le riflessioni teoriche prodotte nel corso degli ultimi anni rivolte ai partecipanti dei corsi di specializzazione. Provando a definire – in modo parziale e senza alcuna pretesa di esaustività – il quadro delle indagini caratterizzato dall'utilizzo di questionari o interviste strutturate e da un campione dato dai corsisti, si rinvia alla figura 1.

Soffermandosi, in particolare, sugli specifici oggetti di indagine, possono essere in definitiva indicati tre nuclei. Il primo è dato dall'intenzione di valutare l'efficacia del corso, tanto in termini complessivi quanto in relazione ad alcuni specifici aspetti, anche in termini di competenze percepite. Un secondo nucleo di indagine è dato dal profilo professionale a partire dalla prospettiva dei corsisti ed individuando credenze, livelli di motivazione e bisogni formativi. Un terzo ed ultimo nucleo è relativo alla rilevazione delle percezioni su categorie concettuali più o meno ampie: disabilità, inclusione, disabilità visive.

In relazione a tale quadro – va preso atto che tra la possibilità di formare o «un docente inclusivo tout court» o un docente dotato «di competenze di base alle quali *possono* aggiungersi quelle deputate all'inclusione» (Bocci Guerini e Travaglini, 2021, p. 13), nel contesto italiano è stata scelta la seconda opzione. Sono così stati attivati i Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, di cui si è concluso il sesto ciclo con il settimo in via di attivazione. Tali corsi hanno rappresentato e rappresentano tanto un luogo di formazione quanto uno spazio di sperimentazione ed un oggetto di ricerca, non solo a seguito della pandemia ma anche per le tipologie di corsisti, spesso fortemente diversificati per competenze, esperienze, convinzioni, aspettative e livelli motivazione.

Fig. 1 – Alcune indagini relative al Corso di specializzazione per le attività di sostegno

Autore/autori e anno di pubblicazione	Campione (CS: corso di specializzazione per le attività di sostegno)	Sede /territorio di riferimento	Oggetto di indagine
Mura e Zurru, 2016	Studenti CS 2014-2015	Università di Cagliari	Percezione del processo di inclusione scolastica (p. 152)
Calvani, Menichetti, Pellegrini e Zappaterra, 2017	Studenti CS 2013-2014 e 2014-2015	Università di Firenze	Progettazione, monitoraggio e miglioramento del corso (p. 21)
Ciriaci e Isidori, 2017	Studenti CS 2014-2015	Università dell'Aquila	Efficacia del percorso formativo (p. 212)
Chiappetta Cajola e Ciriaci, 2018	Studenti CS 2015-2016	Università dell'Aquila	Efficacia del percorso formativo (p. 296)
Fiorucci, 2018	Studenti CS 2017-2018	Università del Salento	Percezione della disabilità visiva (p. 168)
Isidori, 2018	Studenti CS 2017-2018	Università dell'Aquila	Modifiche degli atteggiamenti inclusivi dei corsisti (p. 248)
Amatori, 2019	Studenti CS 2017-2018	Università Europea di Roma	Profilo professionale del docente di sostegno (p. 141)
Bellacicco, 2019	Studenti CS 2016-2017	Università di Torino	Incremento e livelli delle competenze, attività formative che ne hanno favorito lo sviluppo, trasferibilità delle competenze nelle pratiche (p. 140)
Ferrara e Pedone, 2019	Studenti CS 2016-2017	Università di Palermo	Efficacia del percorso formativo (pp. 223 -224)
Fiorucci, 2019	Studenti CS e Corso di laurea in scienze della formazione primaria 2017-2019	Università del Salento	Percezioni nei confronti della disabilità e dell'inclusione (p. 276)
Montesano e Straniero, 2019	Studenti CS 2018-2019	Università della Calabria	Convinzioni e atteggiamenti verso l'inclusione scolastica e la disabilità (p. 311)

Pedone e Ferrara, 2020	Docenti degli insegnamenti del CS 2018-2019	Università di Palermo	Definizione condivisa dei contenuti essenziali del corso in relazione al profilo di uscita dei corsisti (p. 224)
Guerini, 2020	Studenti del CS 2018-2019 IV ciclo e altri cicli	Università Roma Tre	Analisi del profilo dei corsisti, rilevazione dell'impatto dell'offerta formativa (p. 175)
Bocci, Guerini e Travaglini, 2021	Studenti del CS III – V ciclo	Università Roma Tre	Analisi del profilo dei corsisti e del docente inclusivo, concordanza tra aspettative dei corsisti e obiettivi del corso (p. 14)
Gariboldi, Antonietti, Bertolini, Pintus e Pugnaghi, 2021	Studenti del CS 2018-2019 IV ciclo	Università di Modena e Reggio Emilia, Università di Parma	Impianto valutativo del corso pp. 288-289
Bocci, Guerini, Isidori e Traversetti 2022	Studenti del CS V ciclo	Università Roma Tre, Università dell'Aquila	Impatto dello svolgimento del corso tenuto completamente a distanza (p.13)

3. Descrizione dell'indagine

3.1 Obiettivi

Nell'ambito del gruppo di ricerca INSIDE¹, ci si è proposti di condurre una prima indagine esplorativa con gli iscritti al VI ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità attivato presso l'Università del Molise. Gli obiettivi dell'indagine sono stati principalmente i seguenti:

- definire un profilo generale degli studenti che partecipano al corso di specializzazione presso l'Università del Molise;
- indagare alcune delle convinzioni dei partecipanti circa la figura professionale del docente di sostegno e delle sue competenze;
- comprendere alcune delle loro aspettative personali riguardanti la formazione (attuale e futura) e la carriera.

¹ Il Gruppo di Ricerca Inclusion, Special needs, Disability and Education (INSIDE) è composto di pedagogisti e sociologi del Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione dell'Università del Molise e si propone di approfondire la tematica dell'inclusione scolastica e universitaria nelle sue dimensioni sociali ed educative, con una specifica attenzione alla formazione degli insegnanti di sostegno, del ruolo docente in generale e all'utilizzo delle tecnologie digitali.

3.2 Metodo, partecipanti e strumenti

Alla rilevazione hanno preso parte 448 corsisti su di un totale di 463 (5,6% scuola dell'infanzia; 34,6% scuola primaria; 29,8% secondaria I grado; 30% scuola secondaria II grado). È stato loro somministrato, a percorso formativo quasi ultimato, un questionario semi-strutturato in modalità auto-diretta con metodologia CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*), mediante lo strumento Microsoft Forms.

Il questionario, costituito da 36 item, è suddiviso nelle seguenti sezioni:

1. *Dati anagrafici, formazione ed esperienze professionali;*
2. *Motivazioni alla professione;*
3. *Visioni della professione docente;*
4. *Bisogni formativi;*
5. *Social network e apprendimento informale.*

Di seguito si analizzeranno e discuteranno alcuni dei principali risultati emersi.

4. Analisi e discussione dei dati

4.1 Il profilo dei corsisti: motivazioni e visioni della professione

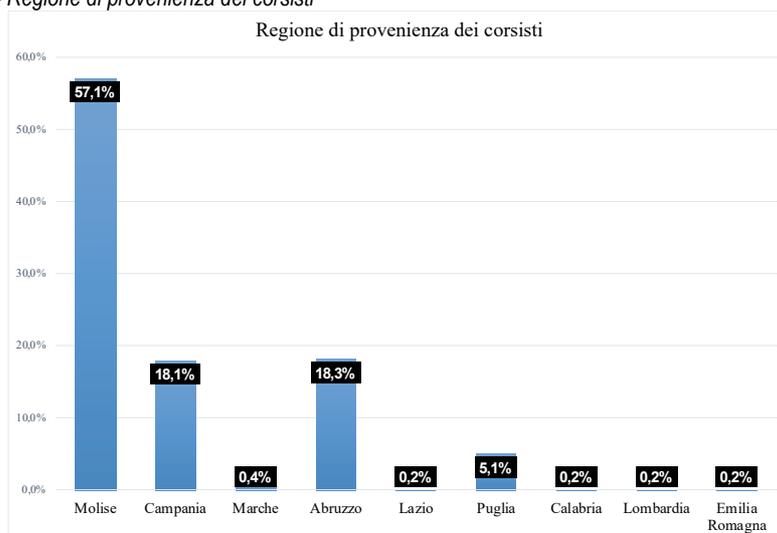
I corsisti iscritti al VI Ciclo di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università del Molise hanno un'età media di 39 anni (età media = 38,66; DS = 8,31) e sono in netta prevalenza appartenenti al genere femminile (Tab.1). Trattandosi di un percorso di formazione iniziale, ciò significa che impiegheranno probabilmente qualche anno per entrare più o meno stabilmente nella professione. In effetti, l'indagine *Teaching and Learning International Survey – TALIS* del 2018 (OECD, 2019) descrive i docenti dei paesi OCSE con un'età media di 44 anni e costituiti soprattutto da donne; in particolare, in Italia la media sale a ben 49 anni, segnale che tra non molto il nostro Paese si troverà ad effettuare un ricambio di circa un docente su due.

Tab. 1 – Genere dei partecipanti all'indagine

	Frequenza	Percentuale
Maschio	62	13,8
Femmina	383	85,5
Non binario	3	0,67
<i>N totale</i>	<i>448</i>	<i>100,0</i>

Per quanto riguarda la regione di provenienza, poco più della metà dei corsisti proviene dal Molise, ma vi è una discreta affluenza anche da altre regioni italiane, soprattutto Abruzzo e Campania (Fig.2).

Fig. 2 – Regione di provenienza dei corsisti



In linea con i requisiti di accesso al percorso formativo, la maggior parte dei corsisti possiede una laurea magistrale (54%) o una laurea vecchio ordinamento (21,7%). Vi è poi un 19% che accede con il solo diploma di scuola superiore: ne fanno parte coloro che hanno conseguito il diploma magistrale entro l'anno scolastico 2001/2002, in quanto titolo abilitante per l'insegnamento alla scuola dell'infanzia e primaria, e gli insegnanti tecnico-pratici che partecipano alla selezione, per la sola secondaria di secondo grado, con il possesso del diploma di maturità di tipo tecnico o professionale coerente con le classi di concorso vigenti (fino al 2024/25 questi ultimi sono esonerati dal possesso dei 24 cfu). I dati complessivi riguardanti i titoli di studio conseguiti dai partecipanti sono riportati in tabella 2.

Tab. 2 – Titolo di studio più alto conseguito dai partecipanti

	Frequenza	Percentuale
Diploma	85	19,0
Laurea V.O.	97	21,7
Laurea Triennale	13	2,9
Laurea Magistrale	242	54,0
Dottorato	11	2,5
<i>N totale</i>	<i>448</i>	<i>100.0</i>

In merito al titolo di abilitazione all'insegnamento, soltanto un 28,8% (129 su 448) ne è in possesso. Il dato può sembrare anomalo per un percorso formativo dedicato a futuri docenti, ma nelle *Disposizioni transitorie e finali* del D.M. 92/2019 (*Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del MIUR n. 249/2910 e successive modificazioni*) si legge chiaramente che «costituisce altresì titolo di accesso alle distinte procedure per la secondaria di primo o secondo grado, il possesso del titolo di accesso a una delle classi di concorso del relativo grado e l'aver svolto, nel corso degli otto anni scolastici precedenti, [...] almeno tre annualità di servizio, anche non successive» (art.5).

In effetti, la maggioranza dei rispondenti (279 su 448) ha già avuto una qualche pregressa esperienza di insegnamento, con un contratto prevalentemente a tempo determinato (95,9%). Dei corsisti che dichiarano di avere già insegnato, però, solo 190 lo hanno fatto anche sullo specifico posto di sostegno (Tab.3).

Tab. 3 – Pregresse esperienze di insegnamento sul posto di sostegno

	Frequenza	Percentuale
Assenti	89	31,9
Fino ad 1 anno	80	28,7
2-3 anni	78	28,0
4-5 anni	25	9,0
Superiori a 5 anni	7	2,5
<i>N totale</i>	279	100,0

Il dato sembra confermare quanto emerge dall'indagine ISTAT 2020/21 sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità (ISTAT, 2021) dove si legge che, nell'anno scolastico 2020/21, circa 65mila docenti di sostegno sono stati selezionati dalle liste curricolari senza avere una formazione specifica.

Si è voluta poi indagare la motivazione principale per la quale i partecipanti hanno deciso di iscriversi al percorso formativo: la motivazione all'insegnamento (*teacher motivation*) sembra infatti un fattore determinante per definire cosa porta gli individui a voler diventare insegnanti e quanto questi ultimi si impegnino nei corsi di formazione e “rimangano” effettivamente stabilmente nella loro professione (Sinclair, 2008). Nel contesto nazionale le ricerche longitudinali su questi fattori sembrano essere carenti (Viola, Zappalà & Aiello, 2021). Alcune recenti indagini (Guerini, 2020; Bocci, Guerini & Travaglini, 2021; De Angelis, 2022) hanno tentato di chiarire meglio le motivazioni che spingono alla frequenza del percorso di specializzazione alle attività di sostegno didattico: sebbene non sia possibile operare una generalizzazione tra i dati, per la maggioranza dei campioni presi in considerazione l'iscrizione scaturirebbe dalla necessità di acquisire maggiori conoscenze e competenze nell'ambito pro-

fessionale. Anche tra gli iscritti molisani emerge la volontà di colmare le carenze nella formazione iniziale (23,7%) ma, rispetto alle altre ricerche menzionate, la maggior parte dichiara di essersi iscritta al corso di specializzazione per una particolare predisposizione dei temi relativi alla disabilità (38,4%) e, in second'ordine, anche per avere maggiori opportunità lavorative (23,9%), come riportato in tabella 4.

Tab. 4 – Motivazione principale di iscrizione al percorso di specializzazione

	Frequenza	Percentuale
Particolare predisposizione per le tematiche della disabilità	172	38,4
Maggiori opportunità di lavoro	107	23,9
Colmare le carenze della formazione iniziale	106	23,7
Ottenere maggiori risultati in classe	53	11,8
Effettuare passaggio su diversa classe di concorso	10	2,2
<i>N totale</i>	448	100,0

Tale dato può essere spiegato dal fatto che nell'unità di analisi presa in considerazione più della metà dichiara di aver già avuto esperienze pregresse, anche non lavorative, con persone che presentano una situazione di disabilità (256 su 448).

In linea con tale quesito, è stato poi chiesto agli intervistati se pensano di concludere la loro carriera come insegnanti di sostegno, domanda a cui ben il 74,1% del totale ha risposto in maniera affermativa. In un'indagine nazionale come quella condotta da TreeLLLe, Caritas e Fondazione Agnelli (2011), infatti, il 33,3% dei docenti di sostegno neoassunti ha dichiarato che opterebbe volentieri per un posto curricolare, mentre la percentuale di coloro che opterebbe per il passaggio inverso (dal posto curricolare a quello di sostegno), rappresenterebbe solo il 6,6% del campione indagato.

Dall'analisi delle risposte aperte in cui i corsisti che volevano farlo hanno potuto motivare la loro risposta sulla volontà di proseguire o meno la carriera come docenti di sostegno, ne emergono alcune che si ritiene interessante riportare per comprendere meglio i fattori che possono incentivare o disincentivare un docente a rimanere su tale classe di concorso. La prima fa riferimento alle relazioni positive e alla collaborazione che il docente di sostegno riesce a instaurare con i colleghi curricolari e con le famiglie che ruotano intorno allo studente con disabilità.

«Non mi dispiacerebbe rimanere sul sostegno, però le mie esperienze sono abbastanza negative dal punto di vista dell'inclusione nel team; pertanto, a volte preferirei essere io la curricolare solo per avere maggiore possibilità di azione collaborazione» (Cod. 258).

«Mi piacerebbe continuare sul sostegno anche perché fino a questo momento ho avuto sempre esperienze positive sia con la famiglia che con il team docenti» (Cod. 260).

Tali risposte confermano che il “lavoro di squadra”, come sostenuto anche in letteratura (Ianes, Demo & Zambotti, 2010; Demo, 2016), sia di fondamentale per una buona riuscita dei processi inclusivi e per il benessere lavorativo dei docenti di sostegno.

Una seconda categoria di risposte che si ritiene utile riportare fa invece riferimento alla volontà, espressa dai corsisti, di avere la possibilità di poter lavorare in futuro sia sul posto comune che di sostegno, come d'altronde già auspicato da Dario Ianes (2014) in merito ad un'evoluzione possibile di questa figura professionale:

«L'ideale sarebbe insegnare sia su sostegno che su materia» (Cod. 180).

«Credo nella formazione dei docenti a 360 gradi e soprattutto sono completamente d'accordo con il concetto di cattedra mista» (Cod. 208).

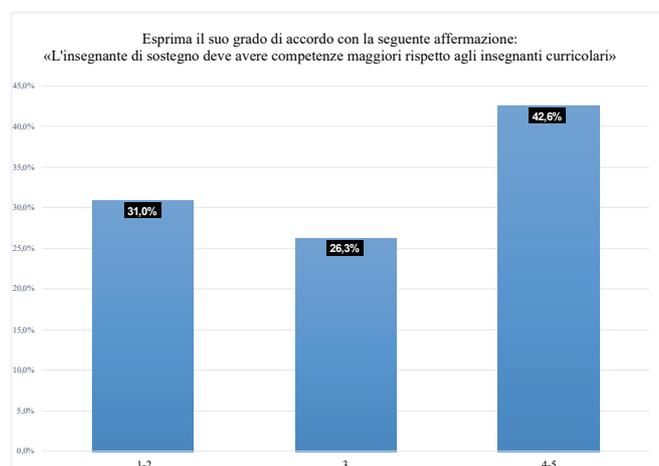
«Spero che presto diventi operativo l'incarico misto (cattedra mista), fin dalla scuola dell'infanzia» (Cod. 296).

È stato successivamente chiesto agli intervistati se ritengono che un insegnante di sostegno debba avere competenze maggiori rispetto agli insegnanti curricolari, chiedendo loro di esprimere un grado di accordo rispetto a tale affermazione da 1 a 5 (1 = per niente d'accordo; 5 = assolutamente d'accordo). Il 42,6% dei rispondenti sembra effettivamente ritenere che un docente di sostegno debba possedere un bagaglio di competenze più ampio rispetto agli altri colleghi, un 31% pensa invece che non esistano sostanziali differenze tra le due figure professionali (Fig. 3).

In effetti, allo stato attuale esiste una differenziazione nell'acquisizione di conoscenze e di competenze tra gli insegnanti curricolari e gli insegnanti specializzati per il sostegno. Bisogna però fare attenzione a tale divario perché si rischia di amplificare, in questo modo, un noto fenomeno di “delega” al docente di sostegno dell'alunno/a con disabilità (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021).

In merito invece all'importanza delle competenze professionali che un “buon” docente dovrebbe possedere, è stato chiesto ai corsisti di ordinare alcune di esse in ordine di importanza (da quelle più importanti a quelle meno importanti). Analizzando le scelte effettuate dai corsisti, è possibile notare che le competenze che sono state indicate come fondamentali per la professione fanno riferimento all'ambito comunicativo-relazionale e inclusivo, mentre vengono ritenute meno importanti le competenze digitali, di lingua inglese e valutative (Tab. 5).

Fig. 3 – L'insegnante di sostegno deve avere competenze maggiori rispetto agli insegnanti curricolari: gradi di accordo



Tab. 5 – Importanza delle competenze professionali dei docenti secondo i corsisti

	Freq.	Percentuale
Competenze comunicativo-relazionali	215	48,0
Competenze legate all'inclusione delle diversità	120	26,8
Competenze psico-pedagogiche	41	9,2
Competenze metodologico-didattiche	25	5,6
Competenze disciplinari	18	4,0
Competenze riflessive e di ricerca	13	2,9
Competenze organizzativo-gestionali	8	1,8
Competenze digitali	3	0,7
Competenze di lingua inglese	3	0,7
Competenze valutative	2	0,4
N totale	448	100,0

4.2 La percezione del percorso formativo

Il 53,1% dei rispondenti è concorde nel ritenere che il Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno così come attualmente definito a livello nazionale (60 crediti e durata non inferiore agli 8 mesi) sia funzionale a formare un insegnante di sostegno, il 46,9% non è, invece, dello stesso parere (Tab. 6). Prevale quindi un apprezzamento sulla struttura proposta, anche a partire dal format ministeriale, come ben evidenziano le parole di questo corsista: «seppur il percorso sia stato molto intensivo, i contenuti disciplinari e laboratoriali sono stati formativi e significativi per la figura dell'insegnante di sostegno» (Cod.

49). Non mancano tuttavia criticità relativamente al tempo di svolgimento previsto.

«Il corso dovrebbe essere meno intensivo, più lungo nei laboratori, con una durata biennale per l'apprendimento e sperimentazione di metodologie e strategie» (Cod. 61).

«I tempi del corso devono essere più distesi così si ha il tempo di immagazzinare i contenuti appresi e riflettere sugli stessi, farli propri, prevedere più attività pratiche, laboratori che ci spiegano come lavorare concretamente con le diverse disabilità, come affrontare le situazioni problematiche, ecc.» (Cod. 55).

«Sì, penso sia funzionale a conferire soprattutto aspetti teorici, bisognerebbe però avere un tempo di fruizione più ampio in modo da distribuire equamente gli orari di lezione» (Cod.199).

Tab. 6 – Opinione sulla funzionalità del percorso formativo

	Frequenza	Percentuale
Sì	238	53,1
No	210	46,9
<i>N totale</i>	448	100,0

Si tratta di una questione già emersa in molte ricerche (Bocci, 2017; Bocci, Guerini, Rizzo, 2021; Bocci, Guerini, Travaglini, 2021) su cui sarebbe il caso di fermarsi a riflettere ad esempio per proporre corsi di specializzazione di durata maggiormente distesa, anche biennale, non per aumentare nella quantità i contenuti, anche perché un corso di formazione per quanto completo non può esaurire tutte le questioni di una professione così complessa, ma per migliorare la qualità dell'apprendimento rispettando i tempi di tutti e di ciascuno.

Rispetto alle forme didattiche offerte dal percorso formativo il nostro campione ritiene che le attività di tirocinio abbiano grande rilevanza (50,2%), seguono le attività laboratoriali (37,5%) e chiudono gli insegnamenti teorici (12,3%) (Tab. 7).

Tab. 7 – Preferenze degli ambiti che fanno parte della macro-articolazione del percorso

	Frequenza	Percentuale
Insegnamenti teorici	55	12,3
Attività laboratoriali	168	37,5
Attività di tirocinio	225	50,2
<i>N totale</i>	448	100,0

Tale risultato è perfettamente coerente con quanto emerso anche nel questionario di valutazione del percorso formativo² erogato agli studenti iscritti al VI Ciclo del Percorso Sostegno presso l'Università degli Studi del Molise che ha rilevato un livello di soddisfazione elevato proprio nelle attività di tirocinio diretto, indiretto e TIC a conferma del fatto che l'integrazione tra conoscenze teoriche e quelle legate alla pratica del contesto didattico vengono molto apprezzate in quanto direttamente spendibili nella professione. Inoltre, alcuni contributi di ricerca (Ciraci, Isidori, 2017; Chiappetta Cajola, 2018; Fiorucci, 2018) invitano a porre attenzione sia ai contenuti che alle modalità formative dei corsi per gli insegnanti in cui per una più concreta trasformazione della professionalità del docente è necessario proporre attività formative maggiormente basate su forme laboratoriali che tengano conto della collaborazione e interazione tra i docenti, di simulazioni che permettano di immedesimarsi in situazioni di svantaggio e di disabilità e di momenti di riflessione e rilettura dell'esperienza vissuta in classe.

4.3 Bisogni formativi futuri

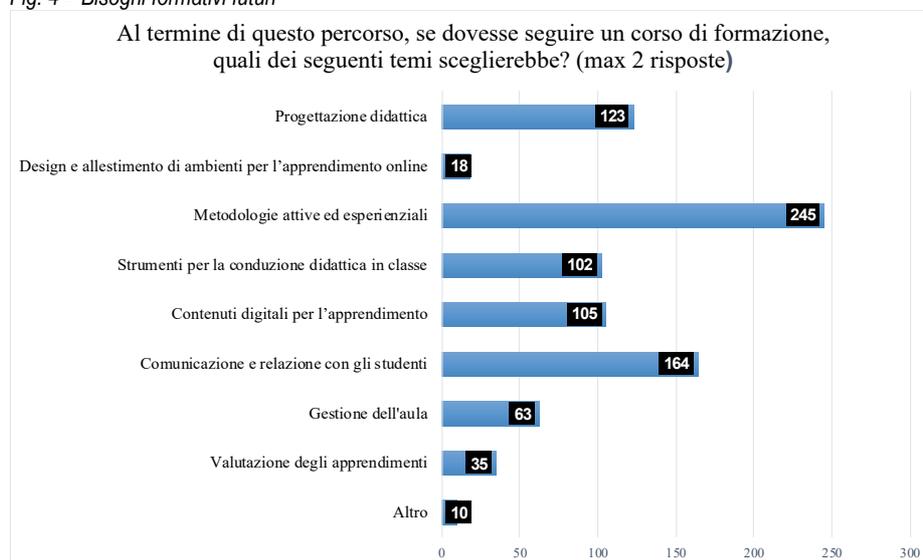
Al termine del percorso i rispondenti dichiarano di avere in particolare due tematiche da approfondire: le metodologie attive ed esperienziali e la comunicazione e relazione con gli studenti (Fig. 4).

In relazione alla prima area tematica, da alcune ricerche (Canevaro, d'Alonzo, Caldin, Ianes, 2011; Ianes, Demo, Zambotti, 2010), emerge ancora chiaramente che la lezione tradizionale è largamente utilizzata e spesso preferita, anche per motivi di economicità, alle metodologie attive come l'apprendimento cooperativo, il tutoring o le didattiche laboratoriali che meglio si prestano alla creazione di percorsi inclusivi. Il Corso di Specializzazione tratta la tematica, ma chiaramente non esaurisce l'ampio topic che permette di immaginare modi diversi di insegnare, più attivi, più differenziati, dove vi siano tante possibilità strutturali di fare, per tutti gli alunni oltre che per specifiche disabilità (Demo, 2014).

L'area relativa alla comunicazione e relazione con gli studenti, in accordo con quanto già emerso dalla letteratura (d'Alonzo, 2012), sembra esprimere bene il naturale bisogno del docente di sostegno di essere considerato realmente docente di tutta la classe e non solo di alcuni studenti.

² Ci riferiamo qui a un ulteriore questionario di valutazione somministrato al termine del percorso formativo, a cui hanno risposto 229 corsisti. Da esso si rileva che, su una scala da 1 a 6 (1 = per nulla formativa; 6 = completamente formativa) l'esperienza di tirocinio TIC è stata completamente formativa per il 69,9% dei rispondenti; il 60,3% ha ritenuto completamente formativa l'attività di Tirocinio diretto; infine, il 49,8% si è espresso ugualmente per il Tirocinio indiretto.

Fig. 4 – Bisogni formativi futuri



Per quanto concerne le competenze che i corsisti del VI Ciclo del Percorso Sostegno presso l'Università degli Studi del Molise dichiarano di dover migliorare ulteriormente spiccano quelle metodologico-didattiche. Il desiderio di voler implementare in particolare tali competenze aumenta nei corsisti non abilitati (Tab. 8), che ricordiamo essere il 71,2% del nostro campione: evidentemente tali futuri insegnanti sentono la necessità di ampliare il proprio bagaglio a livello conoscitivo e pratico su aspetti essenziali per chi già lavora nella scuola.

Tab. 8 - Competenze da migliorare (max 2 risposte). Distribuzioni di frequenza

	Abilitati	Non abilitati	Totale
	<i>Frequenza</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Frequenza</i>
Competenze disciplinari	13	40	53
Competenze comunicativo-relazionali	16	49	65
Competenze psico-pedagogiche	5	36	41
Competenze metodologico-didattiche	33	126	159
Competenze organizzativo-gestionali	29	62	91
Competenze valutative	29	59	88
Competenze digitali	28	61	89
Competenze riflessive e di ricerca	11	29	40
Competenze legate all'inclusione delle diversità	15	35	50
Competenze di lingua inglese	49	61	110
<i>Totale</i>	228	558	786

5. Considerazioni conclusive

Provando ad evidenziare quanto emerso dall'indagine, un primo punto da affrontare è quello legato al livello di motivazione dei corsisti. L'ipotesi dell'iscrizione al corso di specializzazione per le attività di sostegno generata dalla volontà di avere opportunità lavorative non risulta essere prevalente, tanto più di fronte alla prospettiva, fortemente maggioritaria, di permanere sul posto di sostegno fino al termine della carriera. Si tratta di un dato positivo e di indubbio interesse che sarebbe utile verificare negli anni a venire vista la percezione, a livello nazionale, di un transito costante dall'insegnamento sul sostegno a quello curricolare. Come sarebbero da analizzare ulteriormente le argomentazioni presentate: il desiderio di una effettiva co-titolarietà, il desiderio di insegnare "sia su sostegno che su materia" sono segnali che richiedono approfondimenti tanto dal lato della proposta formativa, quanto dal lato di un ripensamento dello stesso profilo professionale di chi insegna.

Un secondo elemento da sottolineare è la dimensione comunicativo-relazionale, considerata dai partecipanti all'indagine come la competenza più importante tra quelle che costituiscono il profilo professionale del docente. Nell'indicare i temi che necessitano approfondimento al termine del percorso formativo, la comunicazione e la relazione con gli studenti si colloca al secondo posto, seconda solo al tema delle metodologie interattive ed esperienziali, che ripropone comunque, sia pure con una diversa curvatura, la medesima questione. Va segnalata inoltre la manifestata esigenza di approfondire i temi relativi all'acquisizione di competenze metodologico-didattiche, esigenza che aumenta tra i corsisti non abilitati. Per quanto tali indicazioni costituiscano uno specifico tratto del campione preso in esame, rappresentano comunque una indicazione nella gestione del corso e per le attività di coordinamento tra gli insegnanti, i laboratori e il tirocinio nelle sue varie forme.

Un terzo ed ultimo elemento da evidenziare, in una linea di coerente sviluppo con quanto appena segnalato, è dato dal tirocinio. Le attività di tirocinio vengono indicate come le più importanti per la formazione degli insegnanti di sostegno. L'esigenza è di comprendere più a fondo, vista l'articolazione tra tirocinio diretto ed indiretto e il tirocinio TIC, tale indicazione: ma nel complesso è evidente come l'articolazione tra le conoscenze teoriche e le pratiche professionali sia uno snodo centrale che necessita di attenzione.

La prospettiva che rimane aperta, del resto, è data dall'auspicio che le indagini sui corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno si amplino, coinvolgendo ulteriori territori, ricercatori e sedi universitarie, e diventino ricorsive per cogliere quanto sta cambiando.

Riferimenti bibliografici

- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Amatori G. (2019). University, Education and Professional Identities. The Case Study of Special Education Postgraduate Courses for the Didactic Support of Student with Disabilities. *Education Sciences & Society*, 10(2): 137-154.
- Bellacicco R. (2019). Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del percorso di specializzazione dell'Ateneo di Torino. *Education Sciences & Society*, 10(1): 135-156.
- Bocci F. (2017). Valorizzare il corso di formazione per la specializzazione alle attività di sostegno: l'esperienza laboratoriale di Roma Tre. In: Domenici G. a cura di *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 77-83). Roma: Armando.
- Bocci F., Guerini I., Rizzo A. L. (2021). I mediatori ludico-musicali come spazi inediti nella formazione degli insegnanti specializzandi per il sostegno. Esiti di una esperienza didattica e di ricerca all'Università Roma Tre. *Nuova Secondaria*, XXXVII(5): 61-80.
- Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *FORM@RE*, 21(1): 8-23.
- Bocci F., Guerini I., Isidori M.V. e Traversetti M. (2022). Il contributo del paradigma tecnologico-digitale alla formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa. *Media Education*, 13(1): 7-24.
- Bruni F. (2016). Didattica inclusiva, Flipped classroom e Open Educational Resources. In: Rossi P.G. e Giaconi C. a cura di *Microprogettazione: pratiche a confronto. Propit, EAS, Flipped Classroom* (pp. 121-129). Milano: FrancoAngeli.
- Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M. e Zappaterra T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re*, 17(1): 18-48.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- 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.
- Chiappetta Cajola L. e Ciriaci A.M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *Metis*, 8(2): 292-329.
- Ciraci A. M., Isidori M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *ECPS Journal*, 16: 217-234.
- d'Alonzo L. (2012). *Come fare per gestire la classe*. Firenze: Giunti.
- De Angelis M. (2022). Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher). *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23): 35-50. DOI: 10.15160/2038-1034/2405.

- Demo H., a cura di (2014). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Demo H. (2016). Il ruolo dell'insegnante di sostegno: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso condotti nella scuola primaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2): 161-177.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ferrara G. e Pedone F. (2019). Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Form@re*, 19(3): 221-233.
- Fiorucci A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2): 271-293.
- Fiorucci A. (2018). Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2): 161-178.
- Gariboldi A., Antonietti M., Bertolini C., Pintus A. e Pugnaghi A. (2021). Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento. *Form@re*, 21(1): 287-304.
- Guerini I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 11(1): 169-185. DOI: 10.3280/ess1-2020oa9492.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Isidori M.V. (2018). 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. *Formazione & Insegnamento*, 16(3): 245-257.
- ISTAT (2021) *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S. 2020/2021*, <https://www.istat.it/it/files/2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITA.pdf>, ultima consultazione 01/05/2022.
- MIUR (2011). Decreto ministeriale 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.
- Montesano L., & Straniero A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2): 309-321.
- Mura A., & Zurru A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2): 150-160.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD. DOI: 10.1787/1d0bc92a-en.
- ONU (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: ONU.

- Sinclair C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2): 79-104. DOI: 10.1080/13598660801971658.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: Unesco.
- Viola I., Zappalà E., & Aiello P. (2021). La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico. *Form@re*, 21(1): 53-68. DOI: 10.13128/form-10303.