

La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre

Support teachers' training. Results of the initial survey on the students' profile of Roma Tre University

Ines Guerini*

Riassunto

Il contributo intende descrivere gli esiti della rilevazione iniziale condotta presso il corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli allievi con disabilità all'Università degli Studi Roma Tre. Alla luce delle novità introdotte con il IV ciclo (rispetto alla possibilità che possano accedere al corso anche coloro i quali non sono attualmente degli insegnanti), la presente indagine quali-quantitativa ha lo scopo di analizzare il profilo dei corsisti, rilevando la loro attuale professione, le loro motivazioni e le loro aspettative. Dall'analisi dei dati emerge un profilo altamente motivato a intraprendere il corso di specializzazione per acquisire conoscenze, competenze e abilità da utilizzare a scuola. Ciò vale anche per chi già insegna (152 su 237) anche se prevalentemente con contratti a tempo determinato. Tra le competenze desiderate come acquisibili spicca la capacità di relazionarsi efficacemente con i colleghi, una dimensione fondamentale per far sì che gli alunni con disabilità non siano esclusiva prerogativa del docente specializzato e per avere il coraggio di evolvere, divenendo docente specializzato per tutta la classe, ossia docente inclusivo.

Parole chiave: formazione insegnanti di sostegno; prassi scolastiche; profilo professionale degli specializzandi; aspettative degli specializzandi; docente inclusivo

Abstract

This paper aims to describe the results of the initial survey conducted at the specialization course for the support activities of the Roma Tre University. In light of the innovations introduced with the fourth cycle of the course (that is the possibility that even those who are not currently teachers can access to the course), the present quali-quantitative survey aims to analyze the trainees'

* Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi "Roma Tre". E-mail: ines.guerini@uniroma3.it.

profile, noting their current work, their motivations and their expectations. From data analysis a profile emerges, that of a highly motivated trainee who wants to undertake the specialization course to acquire knowledge and skills, which are useful at school. This is also true for those who already teaches (152 out of 237), even if with fixed-term contracts. Among the skills the trainees desire to acquire, a very important role is playing by the ability to effectively relate to colleagues. It is a fundamental competence for ensuring that pupils with disabilities are not the exclusive prerogative of the specialized teacher and to have the courage to evolve, becoming a specialized teacher for the whole class, that is, an inclusive teacher.

Keywords: support teachers' training; school practices; professional profile of trainees; expectations of trainees; inclusive teacher.

Introduzione

*Giorno dopo giorno, anno dopo anno, passo dopo passo,
disperatamente troviamo la maniera di portare
chi stava dentro fuori e chi stava fuori dentro*
(Franco Basaglia, 1978)

Tra i temi che costituiscono dei nodi cruciali della nostra contemporaneità e che interpellano inevitabilmente anche la ricerca in campo educativo, vi è certamente quella che compete la formazione dei docenti (Chiappetta Cajola, 2018). All'interno delle attività previste dalla formazione, quella relativa alla specializzazione degli insegnanti sulle attività del sostegno costituisce una questione su cui da diverso tempo si discute in Italia, sia dal punto di vista accademico che dal punto di vista delle politiche scolastiche.

Per quanto concerne l'ambito accademico e scientifico, sono diversi gli studiosi (in particolar modo pedagogisti speciali) che da anni si (e ci) interrogano sul senso di *fare sostegno* a scuola (Cottini, 2014; Zappaterra, 2014; Ianes, 2014, 2016, 2019; Bocci, 2015; de Anna, Gaspari e Mura, 2015; Gaspari, 2015; Camedda e Santi, 2016; Santi e Ruzzante, 2016; Galanti, 2018; Lascioli, 2018).

A riguardo, Bocci (2018a, p.152) sottolinea come «chiamare *di sostegno* un insegnante che è in realtà *specializzato* [sia] indirizzante». Non a caso, siamo ancora in presenza di una schisi tra insegnante di sostegno e curricolare (Devecchi et al., 2012), caratterizzata da una scarsa progettualità didattica condivisa, dall'utilizzo prevalente di metodologie didattiche tradizionali e da fenomeni di micro/macro esclusione degli allievi con disabilità/DSA/BES. Questioni sulle quali torneremo più avanti.

Di contro (e per fare fronte a questa annosa e perseverante situazione) Canevaro e Ianes (2019) dichiarano che *un altro sostegno è possibile* desiderando, in altri termini, che a scuola si cominci a pensare non solo al presente degli alunni con disabilità ma anche al loro futuro, restituendo alle loro vite il carattere evolutivo troppo spesso dimenticato (Florian, 2007; Goussot, 2009; Cottini, 2011; Caldin e Friso, 2016).

Non più, quindi, il *sostegno* scolastico (ossia il solo insegnante) ma una *sostenibilità dei sostegni* (Canevaro, 2019), ossia la possibilità di immaginare la vita futura (degli alunni con disabilità) facendo rete – nel presente – tra scuola, famiglia e contesto sociale (Chiappetta Cajola, 2007; Horne e Timmons, 2009) grazie anche alla figura dell'educatore professionale sociopedagogico. Educatore/Educatrice che, secondo lo studioso (e su cui concordiamo pienamente), non dovrebbe essere utilizzato/a per la cosiddetta “copertura oraria”, ossia l'esclusiva presa in carico degli studenti con disabilità – insieme agli *insegnanti di sostegno*¹ e agli operatori – che non poche volte si risolve con il condurli fuori dalla classe (o il lasciarli dentro, ma a fare altro rispetto ai loro compagni). L'educatore professionale sociopedagogico dovrebbe piuttosto costituire, con l'insegnante specializzato, quel *sistema sostegni* responsabile del Progetto di Vita degli alunni con disabilità.

Una rivoluzione di questo tipo (usiamo volutamente il vocabolo “rivoluzione”, poiché comprendiamo possa essere intesa come tale da alcuni) significherebbe – con buona probabilità, ci sentiamo di aggiungere – che le stesse figure professionali svolgerebbero il loro lavoro con maggiore entusiasmo di quanto attualmente accade o comunque senza essere protagonisti (il più delle volte inconsapevolmente) di vicende che «sono percorse da ambizioni del tipo: faccio l'educatore, ma prima o poi diventerò insegnante o terapeuta» (Canevaro, 2019, p. 30). Una precisazione è doverosa: non stiamo affermando che avere ambizioni sia peccaminoso. Stiamo, invece, dichiarando che in tutti gli individui (a maggior ragione se educatori²) dovrebbe essere sempre presente quella propulsione a fare meglio; quell'ambizione, sì, di divenire chi si desidera, dovendo, tuttavia, ricordare di essere ora una figura centrale per (e insieme a) coloro i quali condividono attualmente il proprio percorso di vita. Ci riferiamo agli studenti con disabilità, i quali meritano costanza e condivisione di progettualità su di loro (non certo di restare esclusivo appannaggio dell'*insegnante di sostegno* e/o dell'educatore, i quali, per giunta, garantiscono di esserci

¹ Utilizziamo il corsivo, poiché ci riferiamo non solo agli insegnanti specializzati ma anche a coloro i quali lavorano sulle attività del sostegno didattico, pur non essendo specializzati. Prassi scolastica che non approviamo e che è significativa della precarietà italiana vissuta dagli insegnanti.

² Qui inteso nel senso lato di colui/colei che è impegnato nell'attività di *educère*.

nell'immediato presente ma non già nell'immediato futuro³) e ai colleghi insegnanti.

La possibilità di attuare a scuola un sostegno differente da quello finora messo in atto, è evidentemente connessa al concetto di evoluzione dell'insegnante di sostegno (Ianes, 2014). Com'è noto si tratta di una proposta che è stata avanzata non per *eliminare* tale figura (come erroneamente compreso da numerosi insegnanti), quanto, piuttosto, per far sì che si possa finalmente superare la dicotomia (non soltanto terminologica) tra *insegnante su posto comune/curricolare* e *insegnante specializzato per il sostegno*, e la conseguente *delega esagerata* (Canevaro, 2006; Bocci, 2015) degli alunni con disabilità da parte dei primi nei confronti dei secondi.

Inoltre, l'evoluzione dell'insegnante specializzato per il sostegno (se attuata) avrebbe comportato la presenza in classe di un *insegnante inclusivo*, un docente, cioè, in grado di valorizzare le differenze e capace di creare contesti di apprendimento accessibili a tutti (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010; 2012; Forlin e Chambers, 2011; Davis e Layton, 2011; Taylor e Ringlaben, 2012).

Difatti, spiega Ianes (2019), l'insegnante inclusivo è colui/colei che «rompe schemi e abitudini consolidati e li evolve in modo creativo» (p. 149). Tra le innovazioni dell'insegnante inclusivo vi è certamente l'idea di lavorare per il Progetto di Vita degli studenti con disabilità senza limitarsi alla sola stesura del Piano Educativo Individualizzato.

La creazione di contesti di apprendimento accessibili a tutti, ricorrendo anche a metodologie didattiche differenti (e diversificate) da quella tradizionale (Demo, 2015), dovrebbe infatti costituire il volano per la valorizzazione della figura del docente specializzato per il sostegno, il/la quale si farebbe garante della progettazione didattica condivisa.

Modalità, quella della progettazione condivisa, che risulta ancora troppo poco utilizzata nella scuola italiana, in modo particolare nella scuola secondaria «dove la mano destra sovente non sa cosa fa la sinistra ed entrambe non conoscono come si muovono le braccia e le gambe» (Bocci, 2019, p. 152).

Tale problematicità – che è naturalmente oggetto di attenzione della comunità scientifica pedagogica, soprattutto nel suo impegno sistematico nel cercare di contribuire in modo sostanziale alla delineazione delle politiche scolastiche in tema di formazione dei docenti⁴ – sta affiorando anche nell'attuale periodo

³ Il riferimento è qui alla precarietà che accomuna la maggior parte degli educatori e degli insegnanti di sostegno presenti nella scuola italiana.

⁴ Facciamo naturalmente riferimento al contributo offerto in questi anni dalle Società Pedagogiche (da quelle storiche come SIPED, SIRD, SIREM, SIREF, SIPeS, ecc... a quelle più recenti come SAPIE) e dalla loro Consulta, così come dalla *Conferenza universitaria nazionale di*

storico caratterizzato dall'emergenza sanitaria dovuta al Covid-19, in cui si sta attuando per gli studenti (con tutte le difficoltà del caso e con le evidenti differenze tra i vari contesti scolastici) la cosiddetta "didattica a distanza"⁵.

Ciò vale però per la classe mainstream; gli studenti con disabilità, diversamente, sembra che stiano invece sperimentando una "distanza dalla didattica"⁶. Numerosi sono, difatti, gli allievi che per i più disparati motivi (quali, ad esempio, la complessità della disabilità, l'assenza di una figura specializzata che li supporti nelle attività di apprendimento o l'impossibilità di fruire di una connessione internet) non sono coinvolti nei processi di apprendimento-insegnamento messi su (in modo approssimativo, poiché colti alla sprovvista e con poche risorse, ne siamo consapevoli) per il resto della classe⁷.

scienze della formazione (CUNFS). Tuttavia, non vi è dubbio che in qualità di studiosi e di ricercatori impegnati in attività di formazione dei docenti dobbiamo doverosamente continuare a interrogarci. Magari ampliando, proprio nei contesti formativi mirati all'apprendimento professionale degli insegnanti (sia iniziale sia in servizio), spazi e tempi di riflessività in azione anche mediati dalle nuove e dalle vecchie tecnologie (Bocci, 2018b; 2019).

⁵ Con didattica a distanza s'intende la possibilità lasciata agli insegnanti di ogni ordine e grado di proseguire – a seguito della sospensione della didattica in aula prevista dal DPCM 4 marzo 2020 – l'attività didattica online. Tale possibilità è stata poi trasformata in obbligo lo scorso 9 aprile con il Decreto 22 dell'8 aprile 2020. Sul tema della *Formazione a Distanza* (FaD), di prima o seconda generazione, quindi anche in riferimento all'e-learning, esiste un'ampia letteratura e studiosi di area pedagogica di grande spessore che se ne sono occupati: si pensi ai vari Domenici, Vertecchi, Maragliano, Galliani, Rivoltella, Limone, Pinnelli, per non citarne che alcuni adottando uno sguardo su più generazioni di autori. Non potendo, anche per ragioni di spazio, operare una dettagliata rendicontazione della vastissima letteratura sul questo ambito di studi, preferiamo (con la consapevolezza della parzialità e dei limiti della nostra scelta) fare due soli rimandi: il primo alla *rendicontazione* di una longeva esperienza di FaD (Domenici, 2016); il secondo a una rassegna che ha visto coinvolti un gruppo di studiosi impegnati in un progetto di ricerca sul tema (Margottini e Larocca, 2019).

⁶ Gioco linguistico (operato alla luce dell'espressione "didattica a distanza") attraverso cui intendiamo sottolineare alcune difficoltà riscontrate da diversi studenti con disabilità nel seguire la didattica online attuata dalle proprie scuole e che pertanto, hanno percepito di essere stati allontanati dai processi di didattica messi in atto per il resto della classe.

⁷ La crisi che – per le ragioni sopra esposte – sta attualmente vivendo la scuola dovrebbe divenire per le università occasione per riflettere sulla formazione docenti. Per ciò che concerne, ad esempio, le competenze relative alle tecnologie dell'apprendimento potrebbe essere dato più spazio all'illustrazione dell'utilizzo di un *approccio tecnologico alla didattica* (Bocci, 2017) piuttosto che alla mera fruizione dei dispositivi tecnologici, i quali in ottica inclusiva sono solitamente usati come strumenti compensativi. Ciò in ragione del fatto che avvalersi di alcuni particolari dispositivi tecnologici (screen reader, traduttore automatico, Cmap tool, ecc...) per consentire ad alcuni studenti – identificati con particolari tipologie di disabilità/DSA – di "stare al passo", significa, a nostro avviso, concettualizzare l'inclusione come *semplice inserimento* (Ravaud e Stiker, 2001) all'interno del contesto scolastico degli studenti con una o più vulnerabilità. Al contrario, far ricorso a un approccio tecnologico, quale può essere quello della didattica con gli EAS (Rivoltella, 2013) e/o del PROPIT: *Progettare per la personalizzazione e l'inclusione con il supporto delle tecnologie* (Rossi, 2016) significa far divenire la didattica inclusiva, poiché

Valorizzare la figura dell'insegnante specializzato per il sostegno significa porre in luce la sua specializzazione, ritenendola una risorsa imprescindibile per orientare i colleghi curriculari verso strategie/modalità didattiche innovative e in grado di coinvolgere tutti gli studenti, nessuno escluso.

Non a caso – e così entriamo nella dimensione delle politiche scolastiche – sulla specializzazione per le attività didattiche di sostegno il Ministero dell'Istruzione (già Ministero dell'Istruzione e della Ricerca) sembra aver deciso di investire.

Dall'anno accademico 2013/2014, infatti, con i vari decreti ministeriali (30 settembre 2011, 706 del 2013, 832 del 2014, 948 del 2016, 92 del 2019 e 95 del 2020), è stato chiesto alle Università italiane di attivare ben cinque cicli del corso di specializzazione sul sostegno.

La decisione sembra essere scaturita non solo dal desiderio espresso nel 2013 da parte dei pedagogisti speciali di avere un corso post lauream di 1500 ore, ma anche dalle decennali rimostranze avanzate dalle famiglie degli studenti con disabilità che lamentano la scarsa preparazione degli insegnanti che lavorano sul sostegno (soprattutto nella scuola secondaria di I e II grado) dovuta al fatto che, nella maggior parte dei casi, si tratta, per l'appunto, di docenti non specializzati.

E allora che se ne specializzino quanti più possibile! Questa la risposta del governo che, a partire dal IV ciclo ha introdotto anche una curiosa novità: la possibilità di far accedere al corso (previo superamento della selezione iniziale) e far diventare (previo superamento della prova finale) docente specializzato per le attività del sostegno anche coloro i quali non hanno ancora avuto esperienze di insegnamento a scuola. In altri termini chi docente non lo è ancora. Tale scelta, connessa anche alla soppressione del FIT previsto dalla Legge 107/2015, se da un lato aumenta la possibilità che alle prime occasioni di insegnamento gli specializzati attuino quanto acquisito durante il corso⁸; dall'altro lato ha causato inizialmente non poche perplessità tra i docenti che avrebbero dovuto insegnare al corso. Rispetto al passato, infatti, nel quale la platea degli specializzandi era costituita da insegnanti abilitati, si è dovuto tenere conto del fatto che non poteva essere la stessa cosa attuare laboratori e fare riferimento a esperienze reali avendo potenzialmente di fronte (e sovente di fatto) gruppi di persone (fossero anche una minoranza) che non avevano mai insegnato.

capace di rendere il processo di apprendimento-insegnamento effettivamente fruibile da tutti e da ciascuno.

⁸ Ci riferiamo alla possibilità che gli insegnanti (memori di quanto appreso durante il corso di specializzazione) stiano attenti a non divenire, attraverso meccanismi (piuttosto diffusi a scuola), essi stessi esclusivo appannaggio degli studenti con disabilità e/o con DSA e consentano, invece, a tutti gli alunni di godere delle stesse occasioni di apprendimento-insegnamento.

Queste le ragioni alla base dell'indagine quali-quantitativa (qui descritta) che coinvolge i corsisti del IV ciclo dell'Università degli Studi Roma Tre, finalizzata ad analizzare il profilo degli specializzandi: le loro esperienze professionali e le loro aspettative relativamente all'acquisizione di conoscenze/competenze/abilità attraverso il corso di specializzazione.

1. La ricerca: profilo dei corsisti e aspettative sul corso

L'indagine, i cui esiti sono presentati e discussi nel presente contributo, fa parte di una ricerca più ampia: uno studio di caso condotto in prospettiva comparativa (e in ottica diacronica e sincronica), il cui campione è costituito dai corsisti del IV ciclo e quelli dei cicli precedenti sia dell'Università degli Studi Roma Tre sia di altri Atenei italiani.

Gli obiettivi dello studio sono: a) analizzare diacronicamente il profilo dei corsisti dei tre cicli precedenti; b) analizzare sincronicamente (attraverso rilevazioni in entrata e in uscita) il profilo dei corsisti del IV ciclo; c) comparare, laddove possibile, i dati provenienti da altri atenei italiani e d) rilevare l'impatto, in termini di percezione dei partecipanti, dell'offerta formativa del corso di specializzazione.

L'indagine qui presentata costituisce, quindi, la rilevazione iniziale compiuta durante le prime due fasi della ricerca e condotta sui corsisti del IV ciclo, al fine di compiere un'analisi sincronica sul profilo degli specializzandi dell'Università "Roma Tre".

Durante la prima fase, oltre a condurre uno studio della letteratura scientifica di riferimento sul tema, abbiamo costruito un questionario ad hoc volto a rilevare le aspettative, i percorsi formativi e le esperienze lavorative precedenti dei corsisti.

1.1 Questionario di rilevazione iniziale

Il questionario di rilevazione iniziale, per la cui costruzione ci siamo ispirati a un precedente lavoro di ricerca (Arduini e Bocci, 2019)⁹, è stato somministrato durante la prima settimana del corso in forma anonima, chiedendo agli specializzandi di inserire esclusivamente le iniziali del loro cognome e nome (come mostra l'immagine in *Fig. 1*). Il questionario consta di due ambiti.

Il primo contiene quesiti volti a rilevare le informazioni socio-demografiche dei corsisti, gli eventuali anni di servizio, l'ordine e il grado scolastico presso

⁹ Anche allo scopo di effettuare l'analisi diacronica del profilo dei corsisti dei cicli precedenti, di cui all'obiettivo a).

cui eventualmente insegnano, il loro titolo di studio, gli eventuali altri titoli culturali posseduti e la professione attualmente svolta (*Fig. 1*).

Fig. 1 - Questionario di Rilevazione Iniziale (Ambito 1)

ROMA
TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

CORSO SPECIALIZZAZIONE PER IL SOSTEGNO
(Dipartimento di Scienze della Formazione)

QUESTIONARIO DI RILEVAZIONE INIZIALE

Genere: M F; Età.....; Iniziali Cognome e Nome.....
Anni servizio (incluso pre-ruolo)
Ordine e Grado Scolastico: Infanzia - Primaria - Secondaria I G - Secondaria II G.

Titolo di studio:

Eventuali altri titoli (indicare accanto l'ambito):
 Master;
 Dottorato;
 Corsi di Specializzazione;
 Altro:

Professione attuale:

Il secondo ambito presenta tre item, il cui scopo è quello di rilevare le motivazioni che hanno indotto i corsisti a frequentare il corso di specializzazione, la loro opinione rispetto al format del corso concepito dal Ministero e le loro aspettative relativamente alle conoscenze/competenze/abilità che pensano di acquisire attraverso gli insegnamenti, il laboratorio, il tirocinio indiretto, il tirocinio diretto e il tirocinio TIC (*Fig. 2*).

Il numero dei questionari analizzati ai fini della presente ricerca è pari a 237¹⁰. L'età media dei corsisti è di 37 anni (età media = 36,82; DS = 7,90). In prevalenza donne ($F = 207$ vs $M = 30$), come mostra l'immagine (*Fig. 3*).

¹⁰ Il numero complessivo dei corsisti che hanno svolto e completato il Corso a Roma Tre è di 302. Al momento della somministrazione (a causa di alcuni subentri ancora non attuati) erano 290. Di questi hanno compilato il questionario in 266 ma al momento dell'analisi 29 questionari sono stati scartati a causa di errori nella compilazione.

Fig. 2 - Questionario di Rilevazione Iniziale (Ambito 2)

1. Le chiediamo di indicare la motivazione per cui ha scelto di frequentare il Corso di specializzazione per il sostegno?
 Desidera cambiare ordine di scuola; Desidera acquisire ulteriori conoscenze/competenze (lavora già come insegnante di sostegno); Desidera intraprendere la carriera scolastica (attualmente svolge un'altra professione); Desidera intraprendere la carriera scolastica (ha da poco conseguito la Laurea);
 Altro:

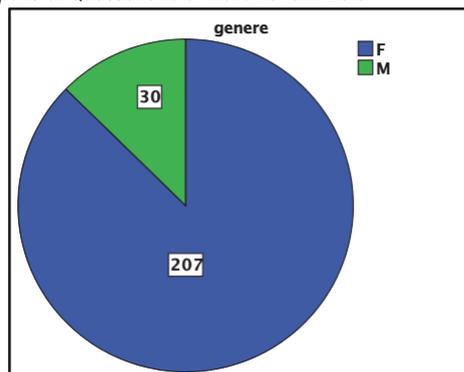
2. Rispetto all'idea che ha della formazione dell'insegnante di sostegno, indichi una valutazione ex-ante sul format del Corso così come è stato concepito dal Ministero

Molto funzionale	Abbastanza funzionale	Poco funzionale	Per niente funzionale

3. Che tipo di conoscenze/competenze/abilità si aspetta di acquisire dal Corso di specializzazione per il sostegno, nel suo complesso (ne indichi minimo 5 massimo 10)

dagli insegnamenti	
dai laboratori	
dal tirocinio indiretto	
dal tirocinio diretto a scuola	
dal tirocinio TIC	

Figura 3 - Genere partecipanti al Questionario di rilevazione iniziale



2. Analisi dei dati

Sui dati abbiamo compiuto un'analisi descrittiva delle frequenze (utilizzando il software *SPSS*) e un'analisi del contenuto (attraverso il software *Atlas.ti*). Relativamente a quest'ultima, abbiamo inizialmente operato una codifica aperta, per poi rileggere le risposte degli specializzandi (in riferimento alle loro aspettative) e individuare, infine, le seguenti categorie:

- a) sviluppo abilità relazionali;
- b) maggiore chiarezza circa il ruolo del docente di sostegno;
- c) possibilità di confrontarsi con i colleghi;
- d) conoscenze specifiche sulla disabilità.

Per quanto concerne la professione attualmente svolta dai corsisti, l'analisi delle frequenze restituisce che la maggior parte (152) lavora come insegnante (*Tab. 1*).

Tab. 1 - Professione attualmente svolta dai corsisti

Professione attuale	Frequenza	Percentuale
Insegnante	152	64,1
Educatore/Educatrice	7	3,0
Assistente alla comunicazione	2	,8
Altro	29	12,2
Disoccupato/Disoccupata	6	2,5
NR	21	8,9
Svolge attualmente due professioni	20	8,4
Totale	237	100,0

Tra questi, la maggioranza ha ancora pochi anni di servizio: *meno di un anno* = 7; *da 1 a 5 anni* = 94 (*Tab. 2*).

Il numero di specializzandi che ha compilato il questionario è distribuito quasi omogeneamente tra la scuola secondaria (Tot. *secondaria di I e II grado* = 73¹¹) e quelle dell'infanzia e primaria: Tot. *infanzia e primaria* = 77¹² (*Tab.*

¹¹ Nel computo totale sono stati inseriti anche coloro i quali hanno dichiarato di lavorare nella scuola secondaria, senza specificarne il grado (*Tab. 3*), probabilmente perché si tratta di docenti non ancora di ruolo.

¹² Nel computo totale è stato incluso/a anche il/la corsista che ha affermato di lavorare nella scuola

3). Tuttavia, si evidenzia una partecipazione maggiore tra i corsisti della scuola primaria rispetto a quelli della scuola dell'infanzia (*primaria* = 64 vs *infanzia* = 12).

Tab. 2 - Anni di servizio dei corsisti

Anni servizio (incluso pre-ruolo)	Frequenza	Percentuale
meno di un anno	7	4,6
da 1 a 5 anni	94	61,8
da 6 a 10 anni	24	15,8
da 11 a 15 anni	3	2,0
più di 15 anni	5	3,3
NR	19	12,5
Totale	152	100,0

La distribuzione tra i due gradi della scuola secondaria è, invece, del tutto simile: Tot. *secondaria di I grado* = 37; Tot. *secondaria di II grado* = 31 (Tab. 3).

Tab. 3 - Distribuzione corsisti negli ordini scolastici

Ordine e grado scuola	Frequenza	Percentuale
Infanzia	12	7,9
Primaria	64	42,1
Sec. I grado	37	24,3
Sec. II grado	31	20,4
NR	2	1,3
Secondaria	5	3,3
Infanzia e Primaria	1	,7
Totale	152	100,0

Il titolo di studio posseduto è nella quasi totalità dei casi (190) la laurea, con una netta prevalenza della laurea specialistica o magistrale (187), come mostrano i dati in Tab. 4.

dell'infanzia e nella scuola primaria (Tab. 3), probabilmente perché si tratta di un insegnante non ancora di ruolo.

Tab. 4 - Titolo di studio posseduto dai corsisti

Titolo di studio	Frequenza	Percentuale
Diploma Magistrale/ Diploma ITP	47	19,8
Laurea Specialistica/Magistrale	187	78,9
Laurea Triennale	3	1,3
Totale	237	100,0

Rispetto alle motivazioni che hanno indotto i corsisti a frequentare il corso di specializzazione per le attività di sostegno, i dati riportati in tabella (Tab. 5) mostrano che vi è in misura maggiore (132 vs 237) la volontà di acquisire ulteriori conoscenze/competenze. Di questi 132, solo 5 hanno dichiarato di non lavorare già come insegnante di sostegno.

Il desiderio di intraprendere la carriera scolastica accomuna 65 corsisti, 40 di loro affermano di svolgere attualmente una professione differente dall'insegnamento e in 25 riportano di aver ultimato di recente gli studi universitari.

In numero nettamente inferiore (6) sono i corsisti che intendono cambiare ordine di scuola.

Tab. 5 - Motivazione frequenza corso specializzazione sostegno

Motivazione frequenza corso	Frequenza	Percentuale
desidera cambiare ordine di scuola	6	2,5
desidera acquisire ulteriori conoscenze/competenze (*lavora già come insegnante di sostegno	132	
**non lavora già come insegnante di sostegno)	*127	55,7
	**5	
desidera intraprendere la carriera scolastica (ora svolge altra professione)	40	16,9
desidera intraprendere la carriera scolastica (neo laureato/a)	25	10,5
Altro	32	13,5
NR	2	,8
Totale	237	100,0

Per ciò che concerne le aspettative nutrite dai partecipanti relativamente alle conoscenze/competenze/abilità acquisibili attraverso il corso di specializzazione, riscontriamo tra le loro affermazioni, in misura prevalente, i seguenti aspetti:

a) la capacità di conoscere il ruolo e le funzioni del docente di sostegno;

- b) le capacità utili a relazionarsi con gli alunni con disabilità (comprese le loro famiglie e gli operatori sociali);
- c) le capacità utili a relazionarsi con il Dirigente Scolastico e con il personale ATA;
- d) le strategie per attuare un confronto con i colleghi curricolari;
- e) le competenze specifiche sulla disabilità (intese non solo in termini di conoscenze, ma anche in termini operativi: *cosa faccio nel momento in cui...?*).

3. Discussione dei risultati e indicazioni per il proseguo della ricerca

Dall'analisi dei dati emerge un profilo, quello di chi già insegna, anche se da non molti anni e – con molta probabilità – a tempo determinato, altamente motivato a intraprendere il corso di specializzazione per acquisire conoscenze, competenze e abilità da utilizzare a scuola.

Nello specifico, i corsisti desiderano acquisire conoscenze ulteriori circa la disabilità. Conoscenze relative non solo alle diverse tipologie di disturbo, ma anche competenze operative per *fronteggiare le diverse situazioni o casi*, come sostenuto da alcuni.

Tra le abilità che si aspettano di potenziare, emergono quelle relazionali per interagire efficacemente con i colleghi curricolari e tutto il personale scolastico.

A tal proposito, nell'ambito del corso di specializzazione erogato all'Università Roma Tre (così come nelle altre sedi) gli specializzandi hanno avuto occasione di frequentare specifiche lezioni inerenti la *Pedagogia della relazione d'aiuto*, che pensiamo li abbiano aiutati a comprendere meglio alcune dinamiche relazionali che si instaurano anche tra le mura scolastiche.

Allo stesso modo, attraverso i diversi laboratori proposti (quali, ad esempio, quello relativo ai *codici del linguaggio logico e matematico* o quello circa *l'Orientamento e il Progetto di Vita* o, ancora, quello sulla *Didattica dell'area antropologica*), i corsisti hanno potuto cimentarsi in lavori pratico-operativi che li hanno condotti a sperimentare l'apprendimento cooperativo. Un modo, quindi, di vivere in prima persona quanto appreso durante le lezioni teoriche (ampio spazio è stato, difatti, riservato durante le lezioni all'approccio metacognitivo e cooperativo) e di riflettere sulle varie dinamiche che entrano in gioco svolgendo attività del genere. Dinamiche e meccanismi che, con molta probabilità, vedranno nascere all'interno delle classi in cui si troveranno a lavorare e su cui immaginiamo non avranno difficoltà a intervenire.

Al contempo, appare evidente che coloro i quali si accingono a lavorare (o già lavorano) come insegnante di sostegno, nella maggior parte dei casi non sono ancora specializzati (127 su 232 nella nostra indagine). Da qui ne consegue che gli specializzandi intendano – attraverso il corso – comprendere quale

sia effettivamente il ruolo e la funzione del docente specializzato per le attività di sostegno didattico. Funzione che, come più volte emerso nel presente contributo, merita di essere valorizzata. A tal fine, Cottini (2014) suggerisce di farla divenire una *figura pivotale* alla quale, cioè, affidare il coordinamento delle decisioni¹³ circa il Progetto di Vita degli studenti con disabilità e della formazione degli studenti con disabilità e/o con DSA. In questo senso ipotizziamo che possano essere attivati a scuola dei workshop concernenti il team teaching e/o il cooperative learning, rivolti agli insegnanti curricolari e tenuti dagli stessi colleghi specializzati.

Per ciò che concerne l'indagine quali-quantitativa qui presentata, i primi risultati – pur non essendo generalizzabili, in quanto relativi a un campione ristretto – ci inducono ad affermare che le novità introdotte dal decreto ministeriale n. 92 del 2019 non hanno comportato (almeno nel contingente di iscritti all'Università Roma Tre) un'elevata iscrizione al corso di specializzazione del sostegno di persone non impegnate nelle attività professionali legati all'ambito scolastico. Nell'indagine, qui presentata, solo 40 hanno difatti affermato di svolgere attualmente una professione differente dall'insegnamento.

La preoccupazione inizialmente avvertita tra i docenti del corso relativamente all'eventuale difficoltà di insegnare metodologie e strategie didattiche a personale non docente, non si è poi – fortunatamente – registrata nello svolgimento delle attività. Ciò è probabilmente connesso non solo al numero maggiore di insegnanti (rispetto a coloro che non lo sono) presenti in aula, ma anche alle aspettative dei corsisti (insegnanti e non), le quali fanno riferimento all'acquisizione di conoscenze/competenze/abilità utili nella prassi scolastica.

Tra queste, troviamo le competenze per relazionarsi efficacemente con i colleghi curricolari. Relazione che possa, ci auguriamo, consentire all'insegnante specializzato di avere il coraggio per *evolvere* (Ianes, 2019), divenendo docente specializzato per tutta la classe, ossia *docente inclusivo*. Questo permetterebbe anche di assistere con meno frequenza a quei fenomeni di medicalizzazione, che da un lato vedono *il sostegno*¹⁴ impegnato a far fronte ai *casi* assegnati (questione emersa anche dalla nostra indagine) e, dall'altro, gli insegnanti curricolari indaffarati a intercettare (quando non a diagnosticare) gli studenti che non funzionano come dovrebbero per questa o quella difficoltà, questo o quel disturbo, in modo da poterli infine affidare (dopo i dovuti accertamenti) per l'appunto *al sostegno*.

Naturalmente quella qui illustrata è solo la prima fase dell'indagine. Per corroborare ulteriormente queste prime considerazioni faremo affidamento ai dati

¹³ Decisioni chiaramente condivise dalle famiglie, dagli studenti con disabilità e dagli operatori.

¹⁴ Il corsivo indica l'apposito utilizzo provocatorio dell'espressione comunemente ed erroneamente utilizzata in ambito scolastico.

che emergeranno dalla rilevazione in uscita che è già in atto e che vede coinvolti anche i corsisti di altri Atenei italiani, come previsto dagli obiettivi c) e d) a cui si è fatto riferimento sopra. Nello specifico è stato approntato, attraverso la piattaforma Google Moduli, un questionario autosomministrabile volto a rilevare non solo il grado di soddisfazione degli specializzandi circa gli insegnamenti, i laboratori, il tirocinio TIC e le eventuali attività di ampliamento dell'offerta formativa frequentati, ma anche l'impatto che la frequenza del corso ha avuto sulla propria formazione. I risultati della rilevazione finale saranno diffusi attraverso un successivo report di ricerca e comparati con quelli di altre indagini già svolte in passato (es: Antonietti, 2014; Mura e Zurru, 2016; Montesano e Straniero, 2019) oppure, come la nostra, attualmente in corso.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M. (2014). Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2): 155-174.
- Arduini G. e Bocci F. (2019). La valutazione dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In Lucisano P. e Notti A.M., a cura di, *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD*, pp. 39-48.
- Bocci F. (2015). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2): 139-153.
- Bocci F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In A. Morganti e F. Bocci, a cura di, *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e Apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i "compiti di realtà"*. Firenze: Giunti Edu, pp. 90-100.
- Bocci F. (2018a). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., a cura di, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson, pp. 141-171.
- Bocci F. (2018b). Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della teacher agency. In M. Sibilio e P. Aiello, a cura di, *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES S.r.l., pp. 259-267.
- Bocci F. (2019). Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti. In M. Fiorucci e G. Moretti, a cura di, *Il Tutor dei docenti neossunti*. Roma: RomaTrE-Press, pp. 87-105.
- Camedda D. e Santi M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. In Ianes D., a cura di, *Evolvere il sostegno si può (e si*

- deve). *Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson, pp. 35-46.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2019). Prospettiva inclusiva. In A. Canevaro e D. Ianes, a cura di, *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson, pp. 29-55.
- Canevaro A. e Ianes D. (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola L. (2007). L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: DF, PDF e PEI. In A. Canevaro, a cura di, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson, pp. 221-248.
- Chiappetta Cajola L. (2018). La formazione tra innovazione e inclusione. In M. Sibilio e P. Aiello, a cura di, *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva*. Napoli: EdiSES S.r.l., pp. 23-29.
- Cottini L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2): 10-20.
- Davis R. S., Layton C. A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36(1): 31-39.
- de Anna L., Gaspari P., Mura A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Demo H. (2015). *Didattica per le differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Devecchi C., Dettori F., Doveston M., Sedgwick P. e Jament J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants, *European Journal of Special Needs Education*, 27(2): 171-184.
- Domenici G., a cura di (2018). *La formazione on-line a Roma Tre: l'esperienza del corso di laurea in scienze dell'educazione*. Roma: Armando.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion. International Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, testo disponibile al sito: <https://www.europeanagency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/teacher-education-web-files/-TE4I-LiteratureReview.pdf>, consultato il 10 aprile 2020.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, testo disponibile al sito: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>, consultato il 10 aprile 2020.
- Florian L. (2007). Reimagining special education. In L. Florian, a cura di, *The Sage handbook of special education*. London: Sage, pp. 7-20.
- Forlin C., Chambers D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1): 17-32.

- Galanti M. A. (2018). La figura dell'insegnante di sostegno e i conflitti sociali: dall'integrazione all'inclusione. In Ulivieri S., a cura di, *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 1103-1108.
- Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. FrancoAngeli: Milano.
- Horne P. E., Timmons V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3): 273-286.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2019). Rompe schemi e abitudini consolidati e li evolve in modo creativo. In Canevaro A. e Ianes D., a cura di, *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson, pp. 149-150.
- Lascioli A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6 (2): 183-192.
- Margottini M. e Larocca C., a cura di (2019). *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Montesano L. e 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. e Zurru A.L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- Ravaud J. F. e Stiker H. J. (2001). Inclusion/exclusion. In G. L. Albrecht, K. Seelman e M. Bury, a cura di, *Handbook of Disability Studies*. London: Sage Publications, pp. 490-513.
- Rivoltella P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*. Brescia: La Scuola.
- Rossi P. G. (2016). Progettazione didattica e professionalità docente. PROPIT: l'artefatto progettuale come mediatore didattico. In P. G. Rossi e C. Giacconi, a cura di, *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*. Milano: FrancoAngeli: pp. 39-49.
- Santi M. e Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (4)2: 57-74.
- Taylor R.W., Ringlaben R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3): 16-23.
- Zappaterra T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *MeTis*, 4(1): 1-12.