

Evaluating inclusive teacher competences: a systematic review within the training courses for special education specialization in Italy

Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia

Marta De Angelis^a

^a *Università degli Studi di Foggia*, marta.deangelis@unifg.it

Abstract

Teacher education is of primary importance in the creation of an equitable and inclusive school system, allowing teachers the opportunity to acquire the necessary skills to respond adequately to the different needs of all pupils. In Italy, in the context of training courses for the achievement of specialization for educational support activities for pupils with disabilities, different methods are used to evaluate the effectiveness of these courses and, in particular, the skills acquired at the end of the training. The aim of the work is to carry out a systematic review of the tools used, in Italy, to assess student skills at the end of the training course, as well as the competence profiles to which they refer. To this end, N=12 primary studies published in open access from 2011 to 2020 were taken into consideration. The descriptive summary obtained from the review can be useful for creating shared evaluation models and learning outcomes for teachers who specialize in the activities of didactic support.

Keywords: teacher education; special education teacher; training evaluation; teacher competences; systematic review.

Sintesi

La formazione degli insegnanti assume oggi una primaria importanza nella realizzazione di un sistema scolastico equo e inclusivo, consentendo ai docenti la possibilità di acquisire le necessarie competenze per rispondere in maniera congrua alle diverse esigenze di tutti gli alunni. In Italia, nell'ambito dei percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, differenti sono le modalità impiegate per valutare l'efficacia dei suddetti corsi e, in particolare, le competenze acquisite alla fine del percorso formativo. L'obiettivo del lavoro è dunque quello di delineare, mediante una revisione sistematica, un quadro comparativo degli strumenti utilizzati per valutare le competenze dei corsisti alla fine del percorso formativo, nonché i profili di competenza cui si riferiscono. A tal fine, sono stati presi in considerazione N=12 studi primari pubblicati in open access dal 2011 al 2020. La sintesi descrittiva ricavata dall'indagine può essere utile per realizzare modelli di valutazione e *learning outcomes* condivisi per i docenti che si specializzano nelle attività di sostegno didattico.

Parole chiave: formazione degli insegnanti; insegnante di sostegno; valutazione della formazione; competenze dell'insegnante; revisione sistematica.

1. La formazione degli insegnanti in prospettiva inclusiva

Le università, ai sensi della L. n. 168/89, sono dotate di personalità giuridica e, in attuazione dell'art. 33 della Costituzione Italiana, posseggono una specifica autonomia didattica, scientifica, organizzativa, finanziaria e contabile; esse si danno ordinamenti autonomi con propri statuti e regolamenti. Nell'ambito di questa autonomia, ogni ateneo ha la possibilità di rimodulare la propria offerta formativa, nella quale rientrano anche corsi post-laurea rivolti a chi è già inserito nel mondo del lavoro e, per tale ragione, ha bisogno di acquisire titoli che certifichino competenze sempre più elevate e specialistiche.

Tra le proposte post-universitarie dei singoli atenei rientrano i percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, istituiti ai sensi degli artt. 5 e 13 del D.M. n. 249/2010 e delle disposizioni attuative contenute nel successivo D.M. del 2011.

L'attivazione di questi percorsi si inserisce in un quadro storico-normativo di crescente attenzione alle esigenze degli studenti con disabilità in Italia. Il diritto all'educazione, all'istruzione e all'avviamento professionale delle persone con disabilità (art. 38 della Costituzione Italiana), infatti, si è progressivamente sostanziato attraverso un percorso legislativo, sociale e culturale che ha gradualmente spostato l'attenzione da un approccio basato su una logica dell'esclusione ad un approccio basato su una logica di inclusione (Canevaro, 2007; Crispiani, 2016; Nocera, 2001; Pavone, 2012). La logica inclusiva, ispirandosi all'approccio bio-psico-sociale dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) – classificazione internazionale stilata dalla World Health Organization (WHO) nel 2001 – si basa sull'idea che bisogna riconoscere e valorizzare le differenze di tutti gli alunni, consentendone la piena partecipazione alle attività scolastiche.

La formazione degli insegnanti specializzati appare, nel contesto fin qui delineato, un elemento di primaria importanza nella realizzazione di un sistema scolastico maggiormente equo, nel quale i docenti possano acquisire le necessarie competenze per rispondere in maniera congrua alle diverse esigenze di tutti gli alunni, garantendone una formazione di qualità e valorizzandone le potenzialità mediante un percorso educativo personalizzato (Donnelly, 2011).

Mediante i Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, di durata annuale e a numero programmato, i docenti abilitati all'insegnamento della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I e II grado che intendono conseguire l'abilitazione al sostegno, possono frequentare specifici insegnamenti e laboratori, acquisendo un minimo di 60 crediti formativi universitari (CFU) comprensivi di almeno 300 ore di tirocinio (pari a 12 CFU).

Per quanto riguarda le specifiche competenze da acquisire al termine di tale percorso, queste ultime sono ben illustrate nell'Allegato A (articolo 2) del D.M. del 30 settembre 2011, nella sezione dedicata al *Profilo del docente specializzato* (Figura 1).

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Competenze teoriche e pratiche nel campo della pedagogia speciale;- competenze teoriche e pratiche nel campo della didattica speciale;- conoscenze psico-pedagogiche sulle tipologie delle disabilità;- competenze nell'ambito della pedagogia della relazione d'aiuto; conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo relazioni pro-sociali fra gli stessi e fra questi e la comunità |
|---|

<p>scolastica; competenze educative delle dinamiche familiari e delle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie;</p> <ul style="list-style-type: none">- approfondite conoscenze di natura teorica e operativa per l'approccio interdisciplinare allo studio dell'interazione corpo-mente, della psicomotricità, del comportamento e dell'apprendimento dell'essere umano;- approfondite conoscenze di natura teorica e operativa in relazione ai processi di comunicazione;- familiarità e competenza con prassi e metodologie simulate, osservative e sperimentali nell'ambito dell'educazione e della didattica speciale;- capacità di analizzare e comprendere i processi cognitivi a livello individuale e collettivo, in condizioni di disabilità e non; competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe;- competenze didattiche speciali in ambito scientifico, umanistico e antropologico;- competenze didattiche negli approcci metacognitivi e cooperativi;- competenze didattiche speciali per le disabilità sensoriali e intellettive;- competenze psico-educative per l'intervento nei disturbi relazionali e comportamentali;- competenze pedagogico-didattiche nella gestione integrata del gruppo classe;- competenze per monitorare e valutare gli interventi educativi e formativi;- conoscenze in ambito giuridico-normativo sull'integrazione scolastica e sui diritti umani; <p>competenze didattiche con le T.I.C.;</p> <ul style="list-style-type: none">- competenze di comunicazione e collaborazione con i colleghi e gli operatori dei servizi sociali e sanitari;- competenze pedagogico-didattiche per realizzare le forme più efficaci ed efficienti di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi;- competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il Progetto di Vita;- competenze didattiche finalizzate allo sviluppo delle abilità comunicative e linguistiche;- competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS.
--

Figura 1. Il profilo del docente specializzato previsto dal D.M. del 30.09.2011.

2. Obiettivi e domande di ricerca

Nell'ambito della valutazione dell'efficacia e della qualità dei Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, la ricerca si pone le seguenti domande di indagine:

- Quali sono i principali metodi e strumenti utilizzati dagli atenei italiani per valutare le competenze in uscita di coloro che frequentano i corsi di TFA sostegno?
- A quali modelli di competenza, tra quelli presenti nel panorama nazionale ed internazionale, si riferiscono queste valutazioni?

3. Metodo e fasi della ricerca

Al fine di reperire gli studi e le pubblicazioni utili all'indagine, la metodologia utilizzata è quella della sintesi di ricerca, il cui termine definisce "un insieme piuttosto vario di metodi utilizzati per compiere una rassegna e integrazione di più studi empirici" (Pellegrini & Vivanet, 2018, p. 29). Si è scelto di ricorrere, in particolare, ad una revisione sistematica, metodo di ricerca che sintetizza, in maniera critica, lavori già pubblicati su uno specifico argomento attraverso l'utilizzo di specifici protocolli e criteri stabiliti prima che la revisione venga intrapresa (Chalmers & Altman, 1995; Evans & Benefield, 2001; Oakley, 2003). Le fasi operative dell'iter di ricerca sono state le seguenti:

1. formulazione del problema e delle domande di ricerca;
2. definizione del protocollo di sintesi mediante l'individuazione dei criteri di inclusione e di esclusione degli studi e i criteri di estrazione dei dati;
3. scelta dei motori di ricerca e delle stringhe di parole-chiave;
4. schedatura e selezione dei contributi sulla base dei criteri individuati;
5. analisi e valutazione dei risultati.

4. Criteri di inclusione e di esclusione

La stesura del protocollo di sintesi ha riguardato, in via iniziale, la definizione dei criteri di inclusione e di esclusione utili a selezionare i contributi di ricerca.

Criteri di inclusione:

- indagini che si focalizzano sulle conoscenze e/o competenze acquisite e/o percepite dai corsisti nell'ambito dei percorsi di specializzazione sul sostegno didattico svolti in Italia;
- pubblicazioni in open access (articoli scientifici, atti di convegno; saggi in volume);
- anno di pubblicazione dal 2011 al 2020;
- unità di analisi composta da partecipanti ai corsi per l'abilitazione al sostegno nella scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado in Italia;
- disegni di ricerca sperimentali o quasi-sperimentali; indagini qualitative.

Criteri di esclusione:

- studi descrittivi che si focalizzano esclusivamente sull'analisi dei programmi e/o dei percorsi di specializzazione (e non sui loro esiti);
- studi che si focalizzano esclusivamente sulle competenze sviluppate a seguito di tirocini e laboratori (e non sulle competenze acquisite al termine dell'intero percorso);
- studi che si focalizzano sull'acquisizione di apprendimenti specifici (es. utilizzo delle tecnologie; didattiche disciplinari etc.) all'interno dei percorsi di formazione;
- carente definizione dell'intervento di ricerca (mancata attendibilità e validità dello studio);
- unità di analisi non conforme a quella ricercata (es. insegnanti di sostegno che non frequentano il corso di specializzazione);

- tipologia di pubblicazione non idonea (ad es. non in open access o non scientifiche).

5. Scelta dei motori di ricerca e delle parole chiave

In una prima fase della ricerca erano stati presi in considerazione due motori di ricerca, *Scopus* ed *Eric*, nei cui database è contenuta la maggior parte delle pubblicazioni riguardanti le scienze sociali ed educative. Dopo un'attenta valutazione delle risultanze scaturite dalle query di parole-chiave utilizzate¹ è però emerso che la totalità delle pubblicazioni estratte sono risultate essere non conformi o inesistenti rispetto all'oggetto di ricerca². La motivazione risiede probabilmente nel fatto che gli studi che si intendevano ricercare sono stati pubblicati unicamente su riviste italiane le quali non sono, spesso, indicizzate in alcuni database internazionali come quelli che erano stati prescelti.

Per questo motivo si è deciso di ricorrere al motore di ricerca *Google Scholar*³ per selezionare i contributi idonei, focalizzandosi su stringhe di parole-chiave unicamente in italiano. Nello specifico, si è proceduto ad effettuare una ricerca avanzata in cui è stato inserito un intervallo temporale di selezione dal 2011 al 2020, prevedendo la selezione di contributi che contenessero, al loro interno, le seguenti query di ricerca:

1. “indagine” AND “corsi” AND “formazione” AND “iniziale” AND “insegnanti” AND “inclusivi” AND “specializzati” AND “sostegno”;
2. “valutazione” AND “competenze” AND “docenti” AND “corsi” AND “specializzazione” AND “sostegno”.

Data la mole di dati emersi dalle due query (1450 risultati per la prima e 4830 per la seconda), e considerando che nella realtà non tutti i risultati sono interamente fruibili e coerenti con l'oggetto di ricerca, si è deciso di prendere in considerazione soltanto i primi 100 risultati per ognuna delle query utilizzate⁴.

¹ Nello specifico, sono state utilizzate le seguenti stringhe di parole-chiave: “assessment” OR “efficacy” AND “special education teacher training” AND “Italy” per quanto riguarda la query di ricerca in lingua inglese; “valutazione” OR “efficacia” AND “formazione iniziale” AND “insegnanti specializzati” AND “sostegno” per la query di ricerca in lingua italiana.

² In particolare, la query in lingua inglese ha rilevato pubblicazioni che non trattavano l'oggetto di studio, mentre quella in lingua italiana non ha prodotto alcun risultato.

³ Alcuni studi hanno dimostrato che *Google Scholar* riesce spesso ad ottenere una capacità di recupero e una precisione superiori alla media se rapportato ad altri motori di ricerca (anche rispetto alle lingue utilizzate), e per questo può essere ritenuto un valido strumento di ricerca scientifica (Bonaiuti, Calvani, Micheletta, & Vivanet, 2014; Walters, 2009).

⁴ Sebbene l'alto numero di risultati possa denotare una scarsa precisione dello strumento, tale problematica può essere superata prevedendo un'acquisizione parziale degli stessi. Nella comparazione tra più motori di ricerca è stato dimostrato, infatti, che *Google Scholar* si colloca costantemente tra le migliori performance (in termini di capacità di recupero e precisione) quando vengono esaminati i primi 10-100 risultati di ricerca (Bonaiuti et al., 2014; Shariff et al., 2013; Walters, 2009).

6. Selezione dei contributi

Sulla base del protocollo di ricerca definito e dei relativi criteri di inclusione ed esclusione, in seguito alla schedatura e alla selezione sono risultati essere N=12 i contributi da inserire nella revisione sistematica (Figura 2).

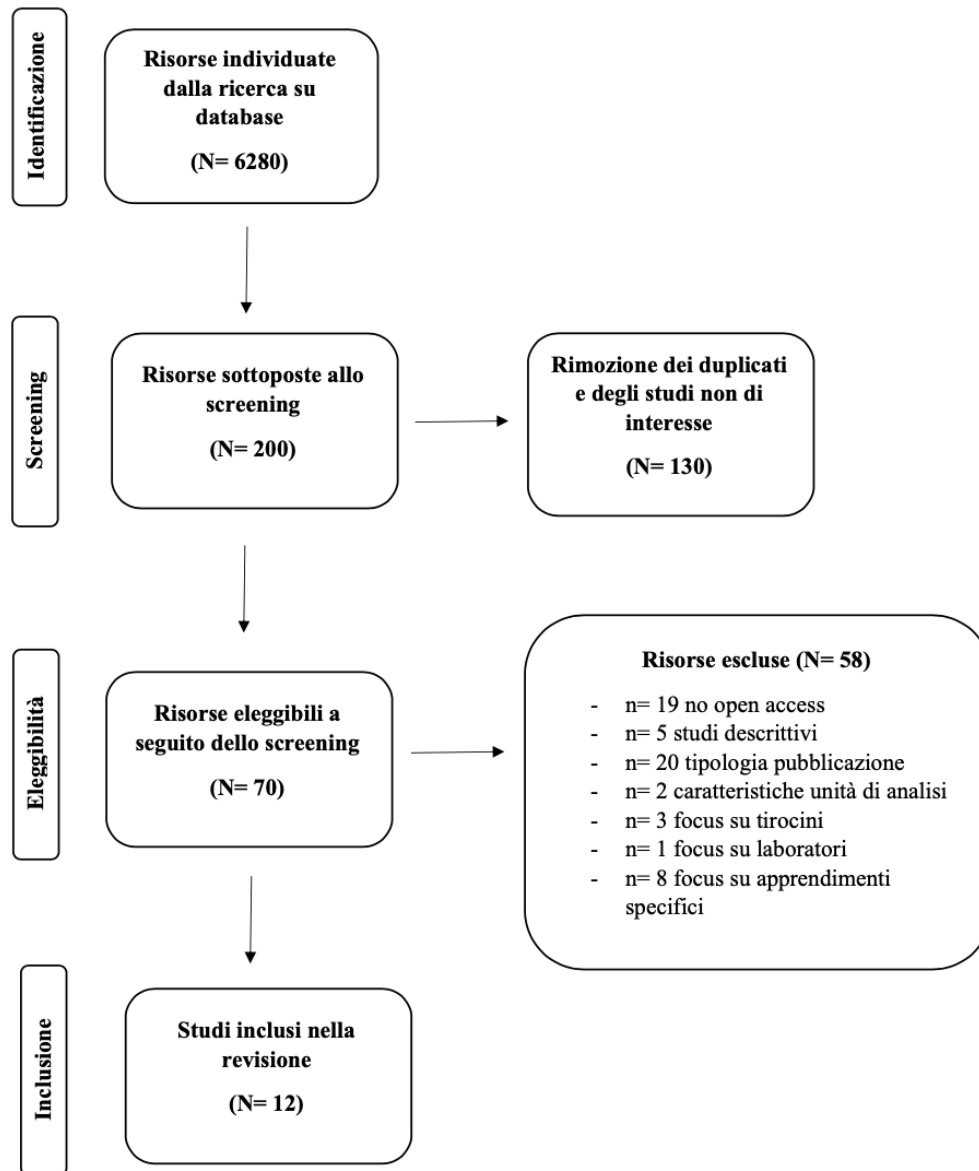


Figura 2. Diagramma di flusso della selezione dei contributi utili alla revisione.

7. Analisi dei contributi

Le pubblicazioni oggetto di analisi sono state inserite in una tabella riassuntiva contenente la fonte (autore, anno e titolo della pubblicazione); la descrizione dell'unità di analisi; il disegno di ricerca impiegato; gli strumenti valutativi utilizzati; le dimensioni o le aree di competenza valutate (Figura 3).

FONTE	UNITÀ DI ANALISI	DISEGNO DI RICERCA	STRUMENTI VALUTATIVI UTILIZZATI	DIMENSIONI O AREE DI COMPETENZA VALUTATE
1. Dovigo, F. (2015). <i>Formare all'inclusione: una valutazione dell'utilizzo della videoanalisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno.</i>	215 specializzandi sul sostegno nei diversi ordini e gradi di scuola presso l'Università di Bergamo nel 2014.	Disegno quasi sperimentale a gruppo unico con pre e post-test.	1) Questionari ex ante ed ex post; 2) video-analisi di simulazioni di lezioni a sfondo inclusivo.	Le aree valutate dal questionario (atteggiamenti e convinzioni sull'educazione inclusiva) sono quelle relative all' <i>Inclusive Practice Project</i> condotto presso l'Università of Aberdeen (Beacham & Rouse, 2012).
2. Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). <i>Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione.</i>	108 specializzandi sul sostegno nei diversi ordini e gradi di scuola nell'a.a.2014/15 presso l'Università di Cagliari.	Inchiesta esplorativa. Disegno quasi sperimentale a gruppo unico con post-test.	Questionario anonimo e autosomministrato su piattaforma online, costituito da 36 item a stimolo chiuso.	Competenze in ambito metodologico-didattico e disciplinari; competenze in ambito progettuale e normativo; capacità di collaborare e mediare con la rete interistituzionale (scuola-famiglia-territorio); competenze relazionali con gli alunni disabili; capacità di progettazione e gestione del PEI; competenze organizzative nell'ambito dell'inclusione.
3. Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). <i>La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità.</i>	165 specializzandi sul sostegno nei diversi ordini e gradi di scuola nell'a.a. 2013/14; 178 specializzandi sul sostegno nei diversi ordini e gradi di scuola nell'a.a. 2014/15 presso l'Università di Firenze.	Disegno quasi sperimentale a gruppo unico con pre e post-test. In aggiunta alla valutazione in entrata e in uscita dei corsisti partecipanti ad ogni singola edizione, è stato effettuato anche un confronto tra gli apprendimenti conseguiti tra i due gruppi delle diverse edizioni.	1) Rating scale ex ante ed ex post per l'autovalutazione degli apprendimenti conseguiti; 2) valutazione degli apprendimenti effettuata da esperti su tesi, relazione di tirocinio e prodotto multimediale; 3) questionario a risposte aperte in cui viene richiesto di concretizzare gli apprendimenti conseguiti fornendo suggerimenti per azioni didattiche da attuare a fronte di specifici casi.	Conoscenze teoriche di base nell'ambito dei bisogni speciali; capacità di osservazione di soggetti con bisogni speciali e progettazione individualizzata; capacità di gestire rapporti interpersonali nell'ambito dei bisogni speciali; capacità di usufruire di risorse esterne (accesso e frequentazione); consapevolezza professionale; capacità di agire nel setting della scuola per far fronte ai bisogni speciali; capacità di agire nel setting classe/gruppo per far fronte ai bisogni speciali; capacità di impiego della comunicazione multimodale/multimediale.
4. Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). <i>Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno.</i>	115 specializzandi sul sostegno nei diversi ordini e gradi di scuola nell'a. a. 2014/15 presso l'Università dell'Aquila in convenzione con l'Università di Roma Tre.	Disegno quasi sperimentale a gruppo unico con pre e post-test.	Questionario autocompilato in presenza (ex ante ed ex post), composto da domande con alternative di risposta predeterminate. Il questionario è stato costruito prendendo come riferimento il <i>Questionario CDVR per la rilevazione delle Competenze professionali Didattiche</i> .	Comportamenti professionali degli insegnanti (dimensioni didattiche, valutative e comunicativo- relazionali); autoefficacia percepita relativa ad opinioni, punti di vista e rappresentazioni degli insegnanti sull'efficacia del corso stesso.

<i>Valutative e Relazionali degli insegnanti</i> (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2014).				
5. Cajola, L. C., & Ciraci, A. M. (2018). <i>Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione.</i>	115 specializzandi sul sostegno nei diversi ordini e gradi di scuola nell'a.a. 2014/15 presso l'Università dell'Aquila in convenzione con l'Università di Roma Tre.	Disegno quasi sperimentale a gruppo unico con pre e post-test.	Questionario autocompilato in presenza (ex ante ed ex post), composto da domande con alternative di risposta predeterminate. Il questionario è stato costruito prendendo come riferimento il <i>Questionario CDVR per la rilevazione delle Competenze professionali Didattiche, Valutative e Relazionali degli insegnanti</i> (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2014).	Porre in essere una didattica individualizzata; promuovere l'apprendimento tra pari e la cooperazione in classe; utilizzare strategie didattiche basate sul problem solving e sulla applicazione delle conoscenze in contesti reali o simulati; impiegare l'autovalutazione come mezzo per l'autoregolazione delle strategie individuali di apprendimento; padroneggiare i nuovi approcci in tema di valutazione; competenze nella relazione d'aiuto, capacità di lettura delle dinamiche familiari, collaborazione con gli specialisti e con i colleghi; capacità di lettura e di impiego dell'ICF per l'osservazione e la valutazione dei vari aspetti del <i>funzionamento umano</i> .
6. Isidori, M. V. (2018). <i>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.</i>	100 specializzandi sul sostegno nei diversi ordini e gradi di scuola nell'anno 2018 presso l'Università dell'Aquila in convenzione con l'Università di Roma Tre.	Disegno quasi sperimentale a gruppo unico con pre e post-test.	Questionario strutturato sui comportamenti professionali degli insegnanti (competenze didattiche, valutative e comunicativo - relazionali) ex ante ed ex post.	Evidenze significative relative all'attività didattica; evidenze significative relative alle strategie/strumenti didattici; evidenze significative relative alle dimensioni valutative.
7. Isidori, M., & Traversetti, M. (2018). <i>Il contributo delle neuroscienze cognitive alla riflessione in tema di formazione degli insegnanti inclusivi. Dati di ricerca.</i>	115 specializzandi sul sostegno nei diversi ordini e gradi di scuola presso l'Università dell'Aquila in convenzione con l'Università di Roma Tre (indagine conclusa nell'anno 2016).	Disegno quasi sperimentale a gruppo unico con pre e post-test.	Questionario ex ante ed ex post. Il questionario è stato costruito prendendo come riferimento il <i>Questionario CDVR per la rilevazione delle Competenze professionali Didattiche, Valutative e Relazionali degli insegnanti</i> (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2014).	Dimensione di analisi a) le strategie didattiche che i docenti hanno dichiarato di impiegare a scuola. Dimensione di analisi b) gli strumenti didattici che i docenti hanno dichiarato di utilizzare, a scuola, in presenza di allievi con disabilità.
8. Arduini, G., & Bocci, F. (2019) <i>La valutazione dei Corsi di specializzazione per il sostegno didattico</i>	107 specializzandi sul sostegno nei diversi ordini e gradi di scuola nell'a. a. 2017/18	Disegno quasi sperimentale a gruppo unico con post-test.	Questionario con risposte chiuse e aperte somministrato alla	Indicatori ritenuti significativi/rilevanti ai fini dell'impatto del corso sulla dimensione professionale dei corsisti (non

<i>come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti.</i>	presso le sedi delle Università di Roma Tre e di Cassino e del Lazio Meridionale.		fine del percorso di formazione.	espressamente menzionati nella pubblicazione).
9. Bellacicco, R. (2019). <i>Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino.</i>	180 specializzandi sul sostegno nei diversi ordini e gradi di scuola nell'a. a. 2016/17 presso l'Università di Torino.	Disegno quasi sperimentale a gruppo unico con pre e post-test.	Questionario con risposte predeterminate, ex ante ed ex post, somministrato con metodo CAWI.	Come riferimento per l'elaborazione dei quesiti, è stato utilizzato il <i>Profilo dei docenti inclusivi</i> (Watkins, 2012). Le macroaree di competenza prescelte dal suddetto profilo sono: 1) <i>opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione</i> ; 2) <i>utilizzare approcci didattici efficaci in classi eterogenee</i> .
10. Ferrara, G., & Pedone, F. (2019). <i>Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno.</i>	450 specializzandi sul sostegno nei diversi ordini e gradi di scuola nell'a. a. 2016/17 presso l'Università di Palermo.	Disegno quasi sperimentale a gruppo unico con pre e post-test.	Questionario (ex ante ed ex post) a risposta multipla, formato da 55 item e autocompilato mediante Google Moduli.	Competenze didattiche; competenze valutative; competenze comunicativo-relazionali; autoefficacia percepita.
11. Guerini, I. (2020a). <i>La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre</i>	237 specializzandi sul sostegno nei diversi ordini e gradi di scuola (IV ciclo) presso l'Università di Roma Tre.	Studio di caso di natura sincronica.	Questionario di rilevazione iniziale, con risposte chiuse ed aperte, ispirato al precedente lavoro di Arduini e Bocci, (2019).	Capacità di conoscere il ruolo e le funzioni del docente di sostegno; capacità utili a relazionarsi con gli alunni con disabilità (comprese le loro famiglie e gli operatori sociali); capacità utili a relazionarsi con il Dirigente Scolastico e con il personale ATA; strategie per attuare un confronto con i colleghi curricolari; competenze specifiche sulla disabilità.
12. Guerini, I. (2020b). <i>Insegnanti in formazione. Esiti della rilevazione finale su un gruppo di corsisti specializzandi per il sostegno.</i>	268 specializzandi dell'Università Roma Tre, 123 specializzandi dell'Università di Firenze e 98 specializzandi dell'Università di Udine (per un totale di 489 corsisti nei diversi ordini e gradi di scuola).	Studio di caso condotto in prospettiva comparativa, in ottica diacronica e sincronica, dei corsisti del IV ciclo e quelli dei cicli precedenti.	Questionario di rilevazione iniziale e Questionario di Rilevazione Finale messi a disposizione per la compilazione sulla piattaforma Google Moduli.	Conoscenze relative al processo di inclusione; conoscenze inerenti le didattiche inclusive; conoscenze inerenti le difficoltà di apprendimento; competenze per organizzare e promuovere processi inclusivi; competenze inerenti le didattiche inclusive (strategie, metodologie, procedure); competenze su come intervenire sulle difficoltà di apprendimento conoscenze e competenze sulle TIC.

Figura 3. Tabella riassuntiva degli esiti della revisione sistematica.

8. Discussione dei risultati

8.1. Strumenti e modalità di valutazione

Nella quasi totalità degli studi considerati la valutazione delle competenze dei corsisti avviene mediante un confronto tra una rilevazione in ingresso e una in uscita, applicando un impianto quasi sperimentale di ricerca ad un singolo gruppo di studenti. In due dei contributi analizzati (n. 2 e n. 8) è stata effettuata una sola rilevazione finale, scaturita, probabilmente, dal carattere esplorativo delle ricerche dichiarato dagli stessi autori. Ovviamente, la mancanza di un pre-test non tiene conto della situazione preliminare degli studenti e delle competenze possedute prima di frequentare il corso di abilitazione al sostegno, per cui risulta difficile quantificarne i reali effetti. Per superare, in parte, i problemi relativi all'assenza del pre-test, nelle ricerche considerate è stato chiesto agli intervistati di: riflettere sulla propria esperienza professionale pregressa alla luce delle conoscenze maturate, dichiarando in che misura ritenessero la loro formazione significativa e trasferibile nelle pratiche educative (n. 2); di esprimere una valutazione, in termini di grado di soddisfazione, in merito ad alcuni aspetti che dovrebbero aver avuto un impatto significativo sulla formazione (n. 8). Tali indagini si dimostrano comunque utili per delineare in modo più approfondito le tematiche oggetto ricerca e per calibrare gli strumenti di rilevazione per ulteriori somministrazioni in anni successivi.

Due contributi di una stessa autrice (n. 11 e n. 12) possono essere considerati come parti distinte ma contigue di una comune indagine: nel primo studio (n. 11) è stata condotta una rilevazione all'avvio della frequenza del corso di specializzazione su un unico gruppo di studenti, al fine di analizzarne il profilo, le motivazioni e le aspettative nei confronti del corso di specializzazione. Nel contributo successivo (n. 12), invece, è stata condotta una rilevazione ex post su tre gruppi provenienti da atenei diversi (di cui uno facente parte della prima indagine), per rilevare la percezione dei partecipanti circa l'impatto dell'offerta formativa del corso di specializzazione. È stata inoltre operata, parallelamente, una comparazione tra gli esiti relativi ai tre diversi gruppi.

Un confronto tra esiti relativi a cicli differenti di TFA sostegno, erogati nel medesimo ateneo, si rilevano nei contributi n. 3 e n. 6. Oltre a rendere conto di eventuali mutamenti nell'acquisizione di conoscenze/abilità/competenze utili per svolgere la professione di insegnante di sostegno, le rilevazioni che si occupano di confrontare risultati tra unità di analisi diverse si inseriscono certamente nell'ottica di un monitoraggio ed innalzamento della qualità dei percorsi di formazione erogati.

Focalizzandoci invece sugli strumenti adoperati per tali rilevazioni, il questionario appare come lo strumento maggiormente impiegato nelle ricerche esaminate. Ciò, probabilmente, per la sua elevata praticità, soprattutto quando il campione preso in considerazione comprende un numero cospicuo di soggetti da intervistare. Nella sua forma interamente strutturata (utilizzata nelle ricerche n. 2, n. 4, n. 5, n. 6, n. 7, n. 9 e n. 10), permette una maggiore velocità nella codifica delle risposte e consente di compiere differenti operazioni statistiche sui dati ricavati.

Allo stesso tempo, appare comunque abbastanza diffusa tra i ricercatori la scelta di ricorrere a questionari semi-strutturati: tale opzione, adoperata dagli autori delle pubblicazioni n. 1, n. 8, n. 11 e n. 12, consente di far emergere risposte non preventivate da parte dei ricercatori e di pervenire ad una maggiore comprensione dei vissuti personali, degli atteggiamenti e delle percezioni dei corsisti rispetto le questioni indagate.

Diversi strumenti, sia di natura qualitativa che quantitativa, sono stati integrati e adoperati nella pubblicazione n. 3. La molteplicità dei dispositivi valutativi utilizzati, nonché degli attori coinvolti nel processo di valutazione, ha permesso di ottenere informazioni che comprendessero non solo il giudizio dei partecipanti circa la qualità del corso e i livelli di competenza maturati (secondo un'auto-percezione personale), ma anche il giudizio di *esperti esterni* sulla qualità di alcuni elaborati prodotti e sulla capacità dei corsisti di risolvere casi concreti. L'impianto valutativo così concepito restituisce una descrizione degli apprendimenti acquisiti maggiormente fedele ed esaustiva, secondo una logica valutativa di tipo intersoggettivo.

Un altro strumento da menzionare, all'interno dei contributi analizzati, è quello della video-analisi (n. 1). Sebbene quest'ultimo sia stato inserito, all'interno della ricerca presa in considerazione, come uno strumento didattico piuttosto che come uno strumento valutativo vero e proprio⁵, si vuole qui indirizzare l'attenzione sulle sue potenzialità. Mediante la video-analisi, infatti, specializzandi di scuola secondaria hanno avuto l'opportunità di analizzare, insieme ad altri pari e ai docenti esperti, elementi di criticità e di positività emersi in seguito alla visione di lezioni inclusive che loro stessi avevano precedentemente simulato. Si ritiene, a tal proposito, che questa pratica possa costituire un importante momento critico-riflessivo per gli insegnanti in formazione. Rivedere ed analizzare le pratiche educativo-didattiche messe in atto può costituire un momento formativo di auto ed etero-valutazione per i soggetti coinvolti.

8.2. Quali competenze per l'insegnante specializzato?

Dopo questa disamina riguardante i dispositivi valutativi utilizzati (il *come*), si passerà ora ad analizzare *cosa* è stato valutato, ovvero quale profilo e/o quali aree di competenza sono state rilevate nelle pubblicazioni prese in considerazione dalla revisione.

Può apparire ovvio il riferimento al già menzionato profilo del docente specializzato previsto dal D.M. del 2011: le competenze in esso contenute vengono riprese, trasversalmente, in tutte le pubblicazioni, sebbene con maggior evidenza nei contributi n. 2, n. 3, n. 5, n. 11 e n. 12. Ad ogni modo, quello indicato dal D.M. del 2011 non è certamente l'unico profilo preso in considerazione nelle ricerche esaminate. Nella pubblicazione n. 1 è chiaro il rimando agli atteggiamenti e alle pratiche dei docenti in contesti inclusivi riferiti all'*Inclusive Practice Project* (Beacham & Rouse, 2012). Nel quadro delineato dagli autori vi sarebbero credenze, atteggiamenti e comportamenti che favoriscono l'inclusione in classe, quali ad esempio: la convinzione che tutti gli studenti possono imparare; la convinzione che gli studenti possono imparare gli uni dagli altri; la consapevolezza che gli insegnanti sono responsabili degli apprendimenti di *tutti* gli allievi che ci sono all'interno della classe; la consapevolezza che l'istruzione è un diritto che deve essere accessibile a tutti; la convinzione che la scuola può fare la differenza nella vita degli studenti. Tali credenze sono molto simili all'area delle *convinzioni personali* presente nel *Profilo dei docenti inclusivi*, a cura dell'European Agency for Development in Special Needs Education (Watkins, 2012). Tale profilo, preso esplicitamente a riferimento dalla pubblicazione n. 9, si compone di tre elementi (convinzioni personali, conoscenze e competenze) le cui macroaree di competenza sono guidate dai seguenti valori ispiratori:

⁵ I cambiamenti nelle convinzioni e negli atteggiamenti dei corsisti sono stati valutati, difatti, mediante un questionario a risposte predeterminate all'inizio e alla fine del corso.

valutare la diversità degli alunni; sostenere gli alunni; lavorare con gli altri; aggiornamento professionale personale continuo.

In tale quadro è bene menzionare anche i contributi forniti dalla *Evidence Based Education*⁶ (EBE) nell'ambito della didattica speciale (rilevabili, parzialmente, nelle pubblicazioni n. 3, n. 6 e n. 10). Tali contributi ci forniscono ulteriori riscontri scientifici per comprendere quali sono le strategie didattiche inclusive che hanno un maggiore impatto, o *effect size*⁷, sugli apprendimenti degli studenti. In particolare, i lavori di Mitchell (2018) forniscono una completa letteratura riguardante gli approcci di insegnamento/apprendimento che si sono dimostrati, secondo le evidenze scientifiche, maggiormente efficaci in contesti dove sono presenti dei bisogni educativi speciali. Tra questi rientrano alcune strategie già menzionate nei profili precedentemente analizzati, quali: utilizzo della didattica in gruppi cooperativi e peer tutoring; insegnamento di abilità sociali; coinvolgimento e sostegno dei genitori; attenzione al clima di classe; utilizzo di un'educazione inclusiva e partecipata; utilizzo di approcci funzionali al comportamento; utilizzo di tecnologie assistite; messa a punto di una valutazione che fornisca feedback formativi.

Negli articoli n. 4, n. 5 e n. 7 è poi fatto esplicito riferimento ad un set specifico di competenze che gli insegnanti (di sostegno e non) dovrebbe possedere. Il riferimento è al lavoro di Domenici, Biasi, e Ciraci (2014), nel quale gli autori hanno elaborato un profilo professionale che tiene conto di alcuni orientamenti teorici internazionalmente riconosciuti, primo fra tutti quello scaturito dalle indagini OECD-CERI (Organization for Economic Cooperation and Development-Centre for Educational Research and Innovation, 1998). Da tali indagini emerge che il *bravo insegnante* deve possedere cinque fondamentali caratteristiche: conoscenze disciplinari; competenze didattiche; capacità di riflessione e di autocritica; empatia e capacità relazionali; competenze gestionali.

Nelle pubblicazioni n. 3, n. 5, n. 6 e n. 7 viene menzionato anche l'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014), strumento di miglioramento finalizzato a sostenere i processi inclusivi delle singole scuole. All'interno dell'*Index* è infatti prevista una sezione valutativa orientata allo sviluppo di pratiche inclusive in cui è presente una sotto-area, denominata *coordinare l'apprendimento*, che fa riferimento ai comportamenti e alle azioni che il docente inclusivo dovrebbe tenere in aula. Gli indicatori per la valutazione sono i seguenti: l'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni; le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni; le lezioni sviluppano una comprensione della differenza; gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento; la valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni; la disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto; gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione; gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni; tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula.

⁶ Per un'analisi esaustiva su EBE e pedagogia speciale si rimanda alla lettura di Cottini e Morganti (2015).

⁷ Misura statistica che si riferisce all'efficacia di un intervento didattico. Si basa sulla differenza di risultato ottenuta tra un gruppo sperimentale ed un gruppo di controllo (Coe, 2002).

9. Conclusioni

Volendo compiere una sintesi riassuntiva delle competenze esaminate nella seguente revisione sistematica, è possibile raggrupparle nelle aree e negli indicatori presenti nella Figura 4.

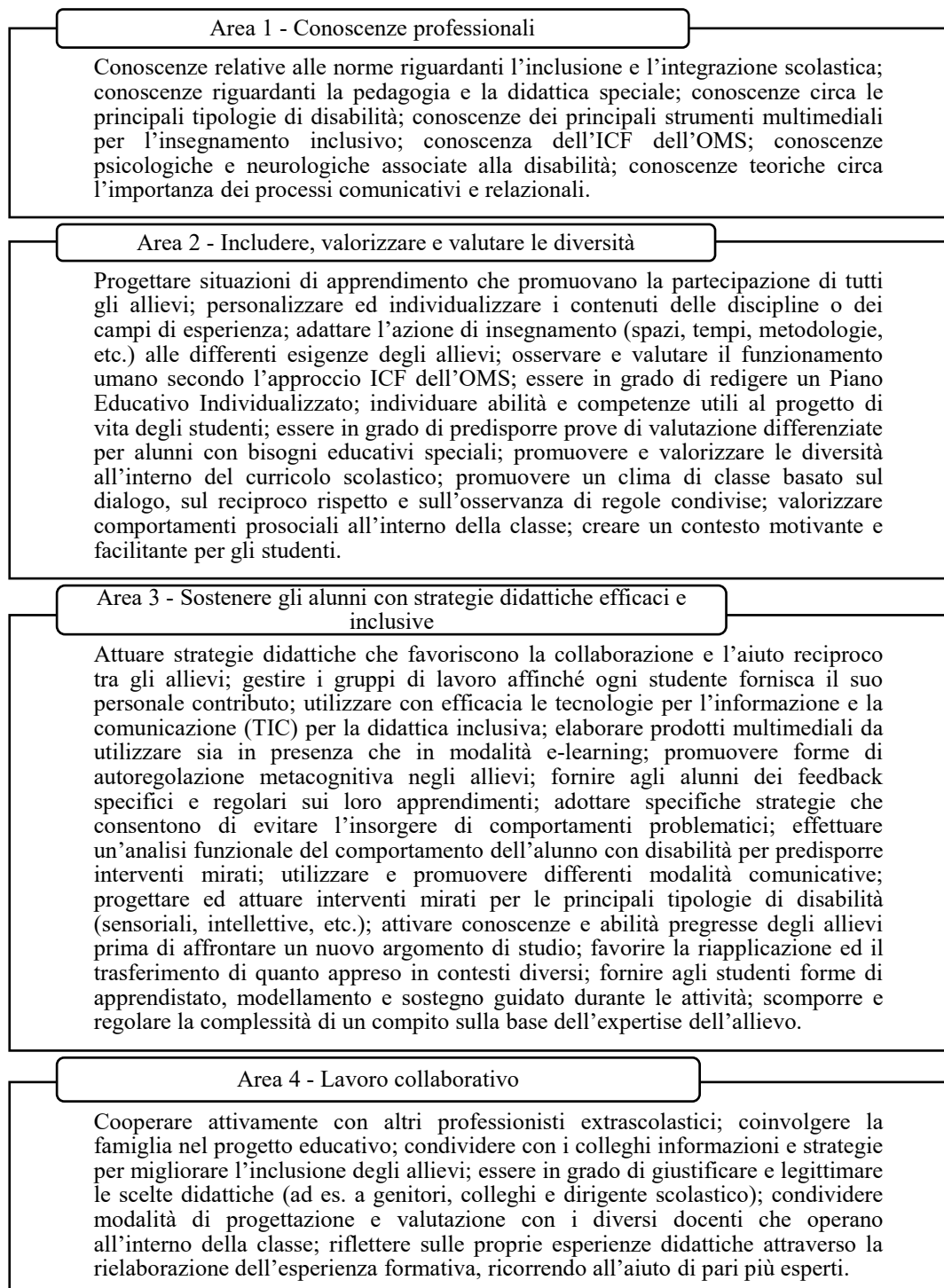


Figura 4. Aree ed indicatori di competenza del docente specializzato.

Effettuando, invece, una riflessione conclusiva riguardo gli strumenti analizzati, sarà utile riferirsi al modello di Kirkpatrick (1994; 2016). Tale modello individua quattro livelli utili per valutare la formazione, organizzati in forma gerarchica (dal più semplice al più complesso da analizzare):

1. *reaction*: il grado in cui i partecipanti sono soddisfatti della loro formazione, trovandola coinvolgente e rilevante per il loro lavoro;
2. *learning*: il grado in cui i partecipanti acquisiscono le conoscenze, le abilità, l'atteggiamento, la fiducia e l'impegno previsti in base alla loro partecipazione al corso di formazione;
3. *behavior*: il grado in cui i partecipanti applicano ciò che hanno imparato durante la formazione una volta tornati nell'ambiente di lavoro;
4. *results*: il grado in cui si verificano risultati mirati a seguito della formazione.

Da quanto esaminato all'interno della revisione sistematica, si evince che gli strumenti impiegati nelle diverse ricerche analizzano, sostanzialmente, i primi due livelli del modello, ovvero il grado di soddisfazione percepito rispetto al corso fruito e il grado di apprendimento (spesso solo dichiarato) maturato alla fine della specializzazione conseguita. In realtà, "per cogliere effetti e ricadute della formazione nella loro articolazione è necessario andare oltre la superficie rappresentata dai punti di vista dei partecipanti e chiedersi quali siano i cambiamenti effettivamente innescati in seguito all'intervento formativo non solo nei docenti stessi, ma anche nei contesti ai quali appartengono e negli altri attori che in essi agiscono e interagiscono" (Giovannini & Rosa, 2012, p. 96). In tal senso andrebbero ripensati tempi, modelli valutativi e strumenti utilizzati sino a questo momento. Ad esempio, potrebbe essere preso in considerazione l'utilizzo di strumenti multipli che vadano a verificare l'impatto dei corsi di formazione anche nel medio periodo, ossia quando il docente mette in pratica le competenze acquisite nel proprio contesto lavorativo. Una possibile applicazione è quella illustrata da Darling-Hammond (2006) nell'ambito dello *Stanford Teacher Education Program* (STEP). Per verificare in maniera efficace l'impatto del programma di formazione erogato, vengono utilizzati differenti strumenti valutativi:

- questionari e interviste per verificare l'efficacia percepita dai docenti in seguito allo svolgimento del corso (*reaction*);
- prove semi-strutturate, all'inizio e alla fine del corso, per analizzare e valutare gli apprendimenti dei candidati, anche mediante la risoluzione di casi problematici concreti (*learning*);
- osservazioni longitudinali delle pratiche messe in atto dal docente durante il periodo di tirocinio. Queste ultime vengono effettuate da supervisori mediante l'utilizzo di specifiche rubriche valutative (*behavior*);
- incrocio dei dati scaturiti dalle interviste ai docenti che hanno terminato il percorso, i risultati delle osservazioni sulle loro pratiche e i dati in possesso dei loro datori di lavoro. Una volta acquisito il titolo, infatti, i docenti vengono osservati per un ulteriore anno scolastico per valutare il loro operato sul campo (*results*).

L'auspicio è quello, nei prossimi anni, di riuscire a condurre delle indagini che possano rendere maggiormente visibile l'impatto scaturito da interventi formativi di questo genere in modo da verificare se, oltre all'auto-percezione dei corsisti, vi siano reali cambiamenti nella loro pratica lavorativa e nei contesti scolastici nei quali operano.

Riferimenti bibliografici

- Arduini, G., & 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 P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 39-48). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3-11.
- Bellacicco, R. (2019). Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino. *Education Sciences & Society*, 10(1), 135-156.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Micheletta, S., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education: un'opportunità epistemologica per i nuovi professionisti della formazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, 231-244.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci (Original work published 2002).
- Cajola, L. C., & Ciraci, A. M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggerimenti*, 8(2), 292-329.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re- Open Journal per la Formazione in Rete*, 17(1), 18-48.
- Canevaro, A. (Ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Chalmers, I., & Altman, D. G. (Eds.). (1995). *Systematic reviews*. London: BMJ Publishing.
- Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.
- Coe, R. (2002). It's the effect size, stupid: What effect size is and why it is important. *Annual Conference of the British Educational Research Association*, University of Exeter, England, 12-14 September 2002. <https://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002182.htm> (ver. 15.04.2021).
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale: principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Crispiani, P. (Ed.). (2016). *Storia della pedagogia speciale*. Pisa: ETS.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of teacher education*, 57(2), 120-138.
- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli*

insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

- 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.*
- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2014). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 189–218.
- Dovigo, F. (2015). Formare all'inclusione: una valutazione dell'utilizzo della videoanalisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno. *Formazione & Insegnamento*, 13(2), 275–290.
- Donnelly, V. (Ed.). (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed opportunità*. European Agency for Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-it.pdf> (ver. 15.04.2021).
- Watkins, A. (Ed.). (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi*. European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (ver. 15.04.2021).
- Evans, J., & Benefield, P. (2001). Systematic reviews of educational research: does the medical model fit? *British educational research journal*, 27(5), 527–541.
- Ferrara, G., & Pedone, F. (2019). Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 19(3), 221–233.
- Giovannini, M. L., & Rosa, A. (2012). La valutazione di impatto dei progetti di formazione all'insegnamento dei docenti universitari: quali indicazioni dalle rassegne delle ricerche empiriche? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, 93–104.
- Guerini, I. (2020a). 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.
- Guerini, I. (2020b). Insegnanti in formazione. Esiti della rilevazione finale su un gruppo di corsisti specializzandi per il sostegno. In M. Fiorucci (Ed.), *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione. Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*, vol. 1 (pp. 51-66). Roma: Roma Tre-Press.
- 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), 245–258.
- Isidori, M., & Traversetti, M. (2018). Il contributo delle neuroscienze cognitive alla riflessione in tema di formazione degli insegnanti inclusivi. Dati di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 105–122.

- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs. The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Alexandria, VA: Association for Talent Development.
- Legge 9 maggio 1989, n. 168. *Istituzione del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica*.
- Mitchell, D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson (Original work published 2008).
- Mura, A., & 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.
- Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia: gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erickson.
- Oakley, A. (2003). Research evidence, knowledge management and educational practice: early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*, 1(1), 21–33.
- OECD-CERI. Organization for Economic Co-operation and Development-Centre for Educational Research and Innovation (1998). *Analisi delle pratiche dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Pavone, M. (2012). Inserimento, Integrazione, Inclusione. In L. d'Alonzo & R. Caldin (Eds), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, vol. 1 (pp. 145-158). Napoli: Liguori.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Shariff, S. Z., Bejaimal, S. A., Sontrop, J. M., Iansavichus, A. V., Haynes, R. B., Weir, M. A., & Garg, A. X. (2013). Retrieving clinical evidence: a comparison of PubMed and Google Scholar for quick clinical searches. *Journal of medical Internet research*, 15(8), e164.
- Walters, W. H. (2009). Google Scholar search performance: Comparative recall and precision. *Libraries and the Academy*, 9(1), 5–24.
- WHO. World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: World Health Organization.