

Training of specialized teachers and individualized educational planning: a research on perceptions

Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni

Gianluca Amatori^a, Noemi Del Bianco^b, Simone Aparecida Capellini^c, Catia Giaconi^d

^a *Università Europea di Roma*, gianluca.amatori@unier.it

^b *Università degli Studi di Macerata*, n.delbianco@unimc.it

^c *Universidade de São Paulo*, sacap@uol.com.br

^d *Università degli Studi di Macerata*, catia.giaconi@unimc.it

Abstract

The following paper is intended to conduct a reflection on the perception of teachers attending the specialization course for educational support activities for students with disabilities at the University of Macerata and the European University of Rome. In particular, the study presents an analysis of the perceptions on incoming skills of 54 teachers in training for specialization in preschools with the aim to highlight the topic of individualized educational planning, in relation to the recent ministerial changes relating to the new Individual Educational Plan (IEP) and to the dimensions connected to curricular teaching planning.

Keywords: Specialized teacher training; individualized educational planning; educational and didactic planning; perceptions of trainee teachers; incoming professional skills

Sintesi

Il seguente contributo ha lo scopo di condurre una riflessione sulla percezione dei docenti frequentanti il corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità presso l'Università degli Studi di Macerata e l'Università Europea di Roma. In particolare, lo studio presenta un'analisi delle percezioni sulle competenze in entrata di 54 docenti in formazione per la specializzazione nelle scuole dell'infanzia rispetto ai temi della progettazione educativa individualizzata, in relazione ai recenti cambiamenti ministeriali relativi al nuovo Piano Educativo Individualizzato (PEI) e alle dimensioni connesse alla progettazione didattica curricolare.

Parole chiave: Formazione insegnanti specializzati; progettazione educativa individualizzata; progettazione educativa e didattica; percezioni dei docenti in formazione; competenze professionali in entrata.

1. Note scientifiche e nuovi indirizzi esplorativi

La formazione degli insegnanti di sostegno in Italia ha visto come protagoniste le diverse Università Italiane che, sulla base dei D.M. n. 249/2010 e del D.M. 30.09.2011, hanno istituito percorsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità delle scuole di ogni ordine e grado.

Nel quadro dei criteri e delle modalità per lo svolgimento dei corsi delineati dai sopracitati decreti ministeriali, l'Università degli Studi di Macerata e l'Università Europea di Roma hanno avviato dei percorsi di indagine sulle percezioni dell'identità professionale nei docenti in formazione durante i percorsi di specializzazione. Nello specifico, in questo articolo, presentiamo una ricerca condotta con un gruppo di docenti della scuola dell'infanzia, attualmente iscritti al corso di specializzazione. L'indagine ha lo scopo di rilevare la percezione e gli atteggiamenti degli insegnanti in formazione nei confronti della progettazione educativa individualizzata.

La scelta di tale topic prende le mosse essenzialmente da due motivazioni.

La prima riguarda l'importanza di rilevare nei professionisti in formazione le loro percezioni, rappresentazioni e convinzioni. Anche per quanto riguarda la formazione dei docenti specializzati, diversi sono stati gli studi che hanno indagato queste dimensioni. Nello specifico, lo studio che andiamo a presentare si inserisce all'interno del ricco filone di ricerche che, nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale, ha analizzato il ruolo delle percezioni, degli atteggiamenti degli insegnanti di sostegno nella costruzione della loro identità professionale (Ciraci & Isidori, 2017; Murdaca, Oliva, & Nuzzaci, 2014; Mura & Zurru, 2016; Sibilio & Aiello, 2018), nella realizzazione di percorsi di integrazione scolastica (Caldin, D'Alonzo, & Ianes, 2011; Ianes, Demo, & Zambotti, 2010) e di didattica inclusiva (Amatori, 2019; 2020; Fiorucci & Pinnelli, 2020; Giaconi, 2016), nella gestione della classe (D'Alonzo, Maggiolini, & Zanfroni, 2013), nella progettazione educativa e didattica (Giaconi, 2015a; Giaconi & Capellini, 2015; Giaconi, Rodrigues, & Del Bianco, 2019). Anche il contesto internazionale è ricco di ricerche che permettono di mettere in evidenza come le percezioni dei docenti in formazione e in servizio possano influenzare la rappresentazione degli studenti con e senza disabilità e dei successi o insuccessi scolastici (Pretzlik, Olsson, Nabuco, & Cruz, 2003); le scelte didattiche e lo stile di insegnamento (Leroy, Bressoux, Sarrazin, & Trouilloud, 2007); gli atteggiamenti verso l'inclusione (Gitschthaler, Kast, Corazza & Schwab, 2021; Sharma 2012; Taylor & Ringlaben, 2012).

Scendiamo ora nella seconda motivazione.

Nell'articolazione dei percorsi di specializzazione è centrale la dimensione della progettazione sia nella parte teorica sia nella parte laboratoriale. Lo scopo è quello di permettere al futuro insegnante di sostegno di comprendere il complesso scenario della progettazione nelle relazioni tra progettazione educativa individualizzata e progetto di vita all'interno dello scenario scientifico della Qualità di Vita (Giaconi, 2015b). A questo aspetto, viene ad aggiungersi, grazie alle nuove disposizioni ministeriali che vedremo nel prossimo paragrafo, la diffusione nel mondo della scuola di grandi novità in materia di progettazione educativa individualizzata che riguardano soprattutto l'adozione di un modello nazionale di PEI. Tale prospettiva richiederà un approfondimento per gli insegnanti in formazione e un aggiornamento per i docenti in servizio.

Tali presupposti ci hanno spinto a mettere in evidenza le parti pedagogiche di rilievo nei nuovi Decreti Ministeriali, per passare poi a indagare le percezioni dei docenti specializzati iscritti all'attuale corso di specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità – V Ciclo. In questo contributo, presenteremo i risultati dell'indagine

condotta con i corsisti iscritti al V ciclo come soprannumerari per l'indirizzo scuola dell'infanzia, che hanno iniziato il corso a luglio del 2020 e già concluso la parte degli insegnamenti e avviato il percorso di tirocinio diretto.

2. La Progettazione Educativa Individualizzate nei recenti quadri ministeriali

La normativa italiana in riferimento alla realizzazione di una piena inclusione scolastica presenta un quadro particolarmente avanzato in termini di accesso ed equità per alunni e studenti con disabilità e con Disturbi Specifici di Apprendimento¹.

Per l'assetto concettuale che stiamo affrontando in questo contributo, riteniamo opportuno attraversare i recenti decreti² per mettere in luce le rilevanti dimensioni pedagogiche che permettono di orientare la progettazione educativa individualizzata verso l'inclusione, la Qualità di Vita, l'autodeterminazione ed altre direttrici che andremo ora ad illustrare.

Partiamo dal D.Lgs. n. 66/2017 o anche definito *Decreto Inclusione*.

Il primo aspetto da mettere in evidenza è l'importanza che questo decreto attribuisce alla realizzazione di processi di inclusione scolastica attraverso “[...] la definizione e la condivisione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) quale parte integrante del progetto individuale [...]” (D.Lgs. n. 66/2017, Art. 2, comma 2). Emerge, dunque, come la progettazione educativa individualizzata non debba confinarsi nelle mere mura scolastiche, ma debba tener conto del più ampio progetto individuale della persona. È da tale integrazione, in riferimento ai contesti, che possono essere attuati e progettati i percorsi di inclusione scolastica.

A supportare tale processo, vi è un secondo aspetto rilevante connesso alla definizione delle *Procedure di certificazione e documentazione per l'inclusione scolastica* (D.Lgs. n. 66/2017, Capo III) che prevede l'invio alle scuole del Profilo di Funzionamento, redatto dall'Unità di Valutazione Multidisciplinare in riferimento al modello bio-psico-sociale dell'International Classification of Functioning, Disabilities and Health (ICF) (WHO, 2001). Un passaggio molto significativo che permette di polarizzare l'attenzione sul funzionamento umano e sul ruolo del contesto nella progettazione dei sostegni necessari per partecipazione attiva del soggetto stesso. Infatti, lo stesso PEI, precisa il Decreto, è elaborato e approvato dal consiglio di classe e prevede la partecipazione dei genitori (o chi ne esercita la responsabilità), delle figure professionali interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe, dell'unità di valutazione multidisciplinare e della persona con disabilità (D.Lgs. n. 66/2017 al Capo IV, dove all'Art. 6). Viene dunque ad

¹ Tra le principali tappe legislative menzioniamo la pionieristica L. n. 104 del 5 febbraio 1992; la L. n. 328 dell'8 novembre 2000; L. n. 53 del 28 marzo 2003; la D.M. del 27 dicembre 2012; e la L. n. 107 del 13 luglio 2015.

² Tra le più recenti disposizioni di legge, menzioniamo il D.Lgs. n. 66 del 13 aprile 2017 e le disposizioni integrative e correttive allo stesso, ovvero il D.Lgs. n. 96 del 12 settembre 2019, oltre alle *Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs. 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche*.

essere ribadito non solo l'importanza della rete nella progettazione³, bensì della partecipazione del soggetto stesso all'elaborazione del suo progetto.

Tali dimensioni pedagogiche, vengono ancora di più evidenziate nel D.Lgs. n. 96/2019 recante *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

In questo decreto, vengono ad essere enfatizzati i processi inclusivi del lavoro congiunto tra l'intera comunità scolastica e quella sociale e, in particolare, viene evidenziato come l'inclusione scolastica riguardi “le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole⁴, nella prospettiva della migliore qualità di vita” (D.Lgs. n. 96/2019, Art. 1).

Diversi sono i nodi concettuali di rilievo pedagogico di questo articolo, in particolar modo viene ad essere valorizzata la natura della progettazione che deve essere orientata ai domini della Qualità di Vita (Giacconi, 2015b) e garantire la piena realizzazione del processo di preferenza e di scelta della persona con disabilità (Del Bianco, 2019).

In linea con le precedenti acquisizioni del D.Lgs. n. 66/2017, il Decreto Legislativo 96/2019 puntualizza il processo di elaborazione del PEI e delle sue componenti, esplicitando come nella stesura del PEI si debba tener conto di molteplici aspetti, tra cui, le modalità di sostegno didattico, il numero di ore di sostegno, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione, la valutazione e programmazione individualizzata, gli interventi di assistenza igienica e di base, le risorse professionali per l'assistenza, l'autonomia e la comunicazione.

Scendendo nella specificità del modello di progettazione educativa individualizzata, passiamo a un terzo importante riferimento normativo, ovvero le *Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche*, stabilite nel Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182. Tra le principali innovazioni che vengono introdotte, vorremmo porre l'attenzione sul modello nazionale di PEI che, articolato in quattro versioni dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di II grado, verrà adottato, con l'obiettivo di permettere alle istituzioni scolastiche di

³ Il D.Lgs. n. 66/2017 stabilisce, inoltre come ogni istituzione scolastica debba predisporre il Piano per l'inclusione (Art. 8) e come presso ogni Ufficio Scolastico Regionale (USR) sia istituito il Gruppo di lavoro interistituzionale regionale (GLIR) in supporto ai Gruppi per l'inclusione territoriale (GIT), per ogni ambito territoriale il GIT stesso e presso ciascuna istituzione scolastica il Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI) (Art. 9). Sarà poi il D.Lgs n. 96/2019 a introdurre, inoltre, organi appositi per la realizzazione di processi inclusivi, come l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica; il Gruppo di lavoro interistituzionale regionale (GLIR); il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO). Nello specifico, quest'ultimo, in sostituzione al GLHO, a livello di singola istituzione scolastica, rappresenta il cuore della progettazione per l'inclusione dei singoli alunni con accertata condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica (D.Lgs. 96/2019, Art. 8, c. 10, modifica all'Art. 9 del D.Lgs. n. 66/2017).

⁴ Per quanto riguarda l'accomodamento ragionevole, questo rappresenta il principio guida per l'utilizzo delle risorse in sostegno dei singoli PEI (D.Lgs 96/2019, Art. 7, modifiche all'Art. 8 del D.Lgs 66/2017).

applicare i principi cardine dell'inclusione alla progettazione educativo-didattica. In riferimento alla prospettiva bio-psico-sociale propria dell'ICF (WHO, 2001), grazie all'osservazione del contesto scolastico, saranno indicati nel PEI gli obiettivi didattici ed educativi, gli strumenti, le strategie e le modalità per realizzare un contesto inclusivo⁵. Inoltre, nel nuovo modello di PEI ad essere richiamato è il principio della corresponsabilità educativa, in cui il docente di sostegno rappresenta una risorsa per l'intero contesto classe e l'alunno o l'alunna con disabilità viene preso in carico dall'intero consiglio/team di classe⁶.

Dopo aver punteggiato la normativa evidenziando gli aspetti di maggiore rilievo per un nuovo modo di pensare e attuare la progettazione educativa individualizzata, andiamo a vedere come tali innovazioni siano percepite dai futuri insegnanti di sostegno, partendo proprio dai docenti in formazione della scuola dell'infanzia.

3. Una ricerca sugli insegnanti di sostegno in formazione per la scuola dell'infanzia

Sulla base di quanto emerge dai riferimenti normativi esplicitati nel precedente paragrafo, è possibile apprezzare come la progettazione educativa rappresenti un pilastro attuativo fondamentale nella presa in carico di studenti con disabilità. Pur essendo numerosi gli studi riferibili alla progettazione didattica educativa (Ianes & Cramerotti, 2009; Nigris, 2020; Nuzzaci, 2014; Pavone, 2014; Rossi & Giaconi, 2016) la ricerca qui presentata vuole essere una prima indagine esplorativa che si sostanzia della recente normativa, la quale va ad istituire un nuovo linguaggio e quindi un nuovo modello di PEI.

Partendo da tali motivazioni, si presentano i risultati di uno studio volto ad indagare le percezioni rispetto alla progettazione educativa e didattica dell'insegnante di sostegno in formazione, con specifico riferimento alla scuola dell'infanzia.

L'obiettivo della ricerca è quello di valutare i repertori di competenze connessi alla progettazione didattica e alla progettazione educativa individualizzata per comprendere se (e in che misura) l'offerta formativa del corso di specializzazione sia in grado di incidere significativamente sulla professionalità del docente, in relazione soprattutto ai *learning outcomes*.

3.1. Metodologia, partecipanti e procedura di analisi

⁵ Nel documento sono delineate le dimensioni sulle quali basare gli interventi in relazione allo sviluppo degli apprendimenti, ovvero la dimensione della socializzazione e dell'interazione, della comunicazione e del linguaggio, dell'autonomia e dell'orientamento, quella cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento.

⁶ Tra le novità introdotte dal nuovo impianto è sancito come il PEI debba essere elaborato e approvato dal GLO (Articoli 2 e 3, D.M. n. 182/2020) che funzionerà come un organo collegiale (a cui prende parte la famiglia, i docenti, le figure professionali esterne ed interne, etc.) per la progettazione degli interventi inclusivi. Al GLO, nel rispetto del principio di autodeterminazione, potranno partecipare attivamente anche le studentesse e studenti della scuola secondaria di secondo grado. Nel PEI saranno, inoltre, esplicitate indicazioni relative al raccordo con il Progetto Individuale, al fine di realizzare anche azioni esterne al contesto scolastico, per contribuire alla piena partecipazione sociale della persona con disabilità, in coerenza con il suo progetto di vita.

La ricerca ha coinvolto, su base volontaria, 54 studenti iscritti, durante l'anno accademico 2019/2020, al corso di specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità (indirizzo scuola dell'infanzia) – V Ciclo – dell'Università Europea di Roma e dell'Università di Macerata. Si tratta esclusivamente di donne, con un'età media compresa tra 36 e 45 anni (59.3%) e una discreta rilevanza di partecipanti over 45 (33.3%).

Per l'indagine è stato utilizzato un questionario strutturato, diffuso tramite Google Moduli, composto da una prima sezione, articolata in tre items, concernente gli aspetti anagrafici (genere e età) e il titolo di accesso al corso di specializzazione.

La seconda sezione, articolata in sei items, ha indagato le conoscenze relative all'impianto normativo più recente rispetto alla progettazione educativa individualizzata, il paradigma dell'ICF e il nuovo modello di PEI a livello nazionale.

La terza sezione (quattro items), basata sulle esperienze condotte in ambito lavorativo e/o di tirocinio, ha permesso una rilevazione delle principali criticità riscontrate, oltre ad offrire una fotografia delle attuali documentazioni presenti all'interno delle istituzioni scolastiche necessarie alla redazione delle progettazioni educative individualizzate.

Infine, l'ultima sezione, articolata in cinque items, ha indagato le dimensioni autovalutative rispetto alle competenze nella lettura della documentazione, nelle procedure osservative e nella redazione del PEI, oltre a rilevare i principali punti di forza e di criticità rispetto alla progettazione.

Sui dati quantitativi è stata condotta un'analisi descrittiva delle frequenze percentuali. La presentazione dei risultati si svilupperà secondo l'analisi delle diverse sezioni del questionario di indagine.

3.2. Analisi dei dati

In relazione al titolo di accesso al corso di specializzazione (in riferimento al D.M. 30.09.2011 e ss.mm.ii.) il 92.6% possiede il Diploma (magistrale, sperimentale a indirizzo psicopedagogico o linguistico conseguito entro l'a.s. 2001/2002); solo il 7.4% possiede la laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Rispetto alla seconda sezione, il campione dichiara di conoscere l'impianto normativo più recente che ha cambiato la progettazione educativa individualizzata, con particolare riferimento agli ultimi Decreti Legislativi (63% - Sì; 37% - In parte). Tale conoscenza è stata approfondita soprattutto grazie alla preparazione al concorso per l'accesso al corso di specializzazione (52.9%), piuttosto che al Corso stesso (41.2%). Il 5.9% ha, invece, fatto riferimento a corsi di aggiornamento proposti dalle scuole.

Il 74% afferma di conoscere l'ICF (25.9% - In parte), soprattutto grazie al corso di specializzazione (72.5%). Il 20% lega tale conoscenza alla preparazione al concorso, il 5% ai corsi formativi promossi dalle scuole mentre un intervistato (2.5%) riconduce la propria conoscenza ad esperienze personali ("da diagnosi funzionale di mio figlio con disabilità").

Il nuovo modello di PEI a livello nazionale è conosciuto dal 50% del campione, contro un 29.6% che dichiara di conoscerlo in parte e un rilevante 20.4% che afferma di non conoscerlo affatto. Anche in questo caso, la fonte principale di approfondimento è connessa al corso di specializzazione (66.7%), seguita dalla preparazione al concorso (18.5%) e da corsi di formazione all'interno delle scuole (11.1%), cui si aggiunge un intervistato (3.7%) che sostiene di aver avuto indicazioni dalla funzione strumentale dell'istituto scolastico nel quale presta servizio.

La documentazione consultata per la redazione del PEI (in riferimento alla propria esperienza professionale pregressa e/o attuale di tirocinio), nella maggior parte dei casi è ancora ferma alla Diagnosi Funzionale e al Profilo Dinamico Funzionale (59.3%), mentre solamente il 16.7% ha potuto leggere il Profilo di Funzionamento. La restante parte dichiara di non aver ancora iniziato il tirocinio o di non avere esperienze lavorative (22.1%) oppure di aver potuto consultare solamente il PEI dell'anno scolastico precedente (1.9%).

Nelle scuole in cui gli intervistati hanno svolto il percorso di tirocinio è stato applicato il nuovo modello di PEI su base ICF⁷ solamente nel 25.9% dei casi, contro un 35.2% di "No" e un 38.9% che non ne è a conoscenza.

In una scala Likert, nella quale viene chiesto di indicare le criticità riscontrate nel modo di progettare a scuola, articolata in 5 punti (in cui 1 indica "per nulla", 2 "poco", 3 "abbastanza", 4 "molto" e 5 "moltissimo") e riportata nella Figura 1, si evidenzia una concentrazione nell'indicatore centrale "3" ovvero "abbastanza" con una percentuale del 46.3% e nessuna polarizzazione all'eccesso positivo "5" ovvero "moltissimo" (0%).

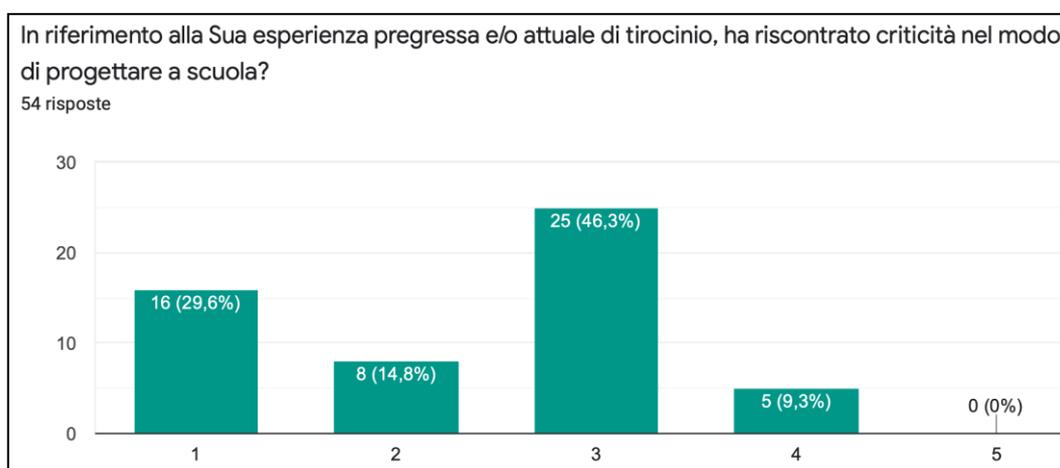


Figura 1. Risultati della scala di frequenza dell'item 12.

Il successivo item (13) ha indagato più nello specifico le criticità riscontrate al momento della progettazione e della redazione del PEI su scala pentenaria (per nulla, poco, abbastanza, molto, moltissimo) in relazione ai seguenti aspetti: (a) Tempi per la redazione del PEI; (b) L'accesso alla documentazione pregressa; (c) La lettura della Diagnosi Funzionale o del Profilo di Funzionamento; (d) L'osservazione del caso; (e) L'individuazione degli obiettivi; (f) Il raccordo tra gli obiettivi del PEI e quelli della programmazione di classe; (g) L'individuazione di metodologie, strategie, mediatori, risorse etc.; (h) L'individuazione di attività inclusive; (i) L'individuazione delle modalità di verifica e valutazione; (l) L'individuazione di forme di monitoraggio e di revisione del PEI durante l'anno scolastico; (m) La relazione con il docente curricolare/team di docenti; (n) La relazione con la famiglia; (o) La relazione con l'équipe multidisciplinare; (p) La partecipazione/condivisione del bambino nella progettazione del PEI; (q) La distanza tra quanto studiato e quanto realizzato.

⁷ Si fa presente che non ci si riferisce ai modelli di PEI su base ICF rilasciati a livello ministeriale (divulgati solamente nel gennaio 2021) ma ad eventuali accomodamenti e adattamenti del modello operati dalle singole istituzioni scolastiche.

Relativamente a tali dimensioni, tra le principali difficoltà emergono i rapporti con l'equipe multidisciplinare ("o"), con una distribuzione di percentuali pari a 37% per nulla; 37% poco; 20.4% abbastanza; 3.7% molto; 1.9% moltissimo. In questo caso, ad essere evidenziato è il difficoltoso e poco proficuo dialogo con le varie figure di riferimento esterne alla scuola. Ulteriore criticità rilevata è quella concernente il coinvolgimento dell'alunno nella progettazione ("p") (37% per nulla; 29.6% poco; 22.2% abbastanza; 5.6% molto; 5.6% moltissimo). Nello specifico, emerge la difficoltà di avvalersi di un supporto collaborativo e costruttivo sia del bambino, sia soprattutto della sua famiglia, al fine di comprendere ed individuare i comportamenti in ambito extra-scolastico. A seguire troviamo la difficoltà ad individuare forme di monitoraggio e revisione del PEI in itinere ("i"), (31.5% per nulla; 33.3% poco; 27.8% abbastanza; 5.5% molto; 1.9% moltissimo), ovvero i futuri docenti specializzati sul sostegno evidenziano criticità nel calibrare gli obiettivi in base alle reali potenzialità dell'alunno, considerando l'eventuale possibilità di rimodularli in itinere. La distanza tra quanto studiato e quanto realizzato ("q") rappresenta un ulteriore elemento critico evidenziato dai partecipanti al sondaggio (31.5% per nulla; 22.2% poco; 33.3% abbastanza; 7.4% molto; 5.6% moltissimo), in cui si evince come non sempre ciò che l'insegnante apprenda durante i percorsi formativi venga concretizzato entro le realtà scolastiche.

Per contro, non sembrano risultare particolarmente critici: (b) L'accesso alla documentazione pregressa (40.7% per nulla; 25.9% poco; 27.8% abbastanza; 5.6% molto); (c) La lettura della Diagnosi Funzionale o del Profilo di Funzionamento (40.7% per nulla; 24.1% poco; 22.2% abbastanza; 11,1% molto; 1,9% moltissimo); (g) L'individuazione di metodologie, strategie, mediatori, risorse, etc. (40.7% per nulla; 20,4% poco; 33,3% abbastanza; 3,7% molto; 1,9% moltissimo); nonché, (i) L'individuazione delle modalità di verifica e valutazione (42.6% per nulla; 22.2% poco; 24% abbastanza; 9.3% molto; 1.9% moltissimo).

Dall'ultima sezione, quella autovalutativa, è possibile rilevare che, rispetto alla competenza nella lettura della documentazione (es. Profilo di Funzionamento), il giudizio espresso è sufficiente per il 61.1%, buono per il 18.5%, fortemente insufficiente per il 16.7% mentre è ottimo soltanto per l'1.9%. In merito alle competenze sull'osservazione del caso e sulla progettazione del PEI si rimanda, rispettivamente, alla Figura 2 e alla Figura 3.

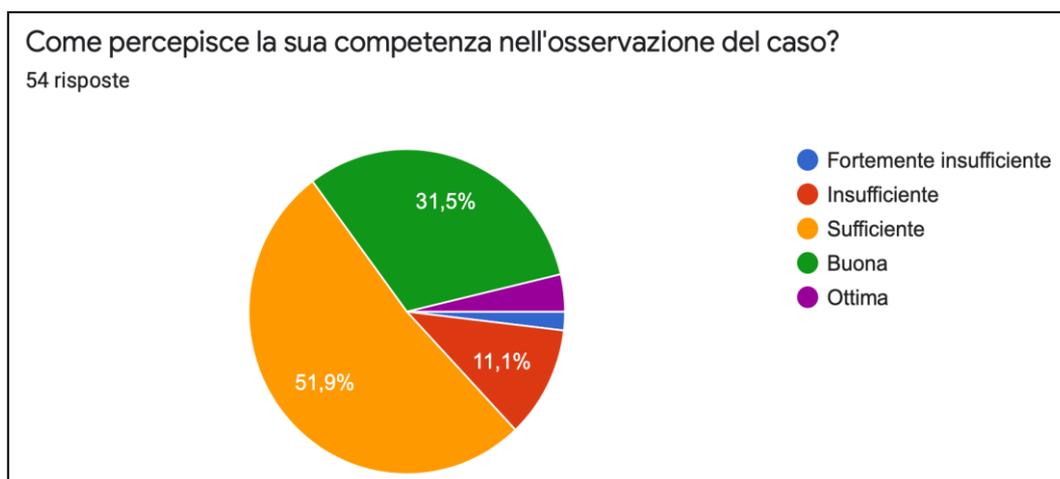


Figura 2. Risultati dell'item 15.

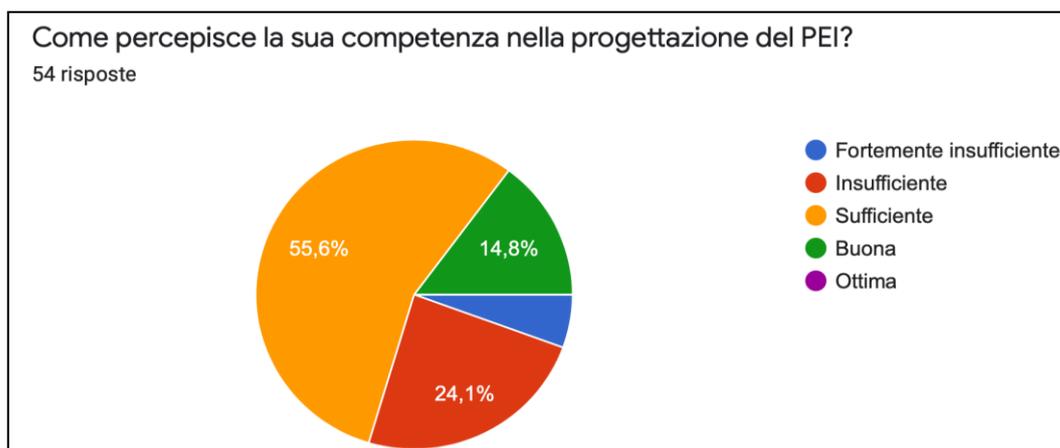


Figura 3. Risultati dell'item 16.

Infine, gli ultimi due items, con possibilità di tre preferenze al massimo, vertono sui propri punti di forza e di criticità in merito alla progettazione (rispettivamente Figure 4 e 5).

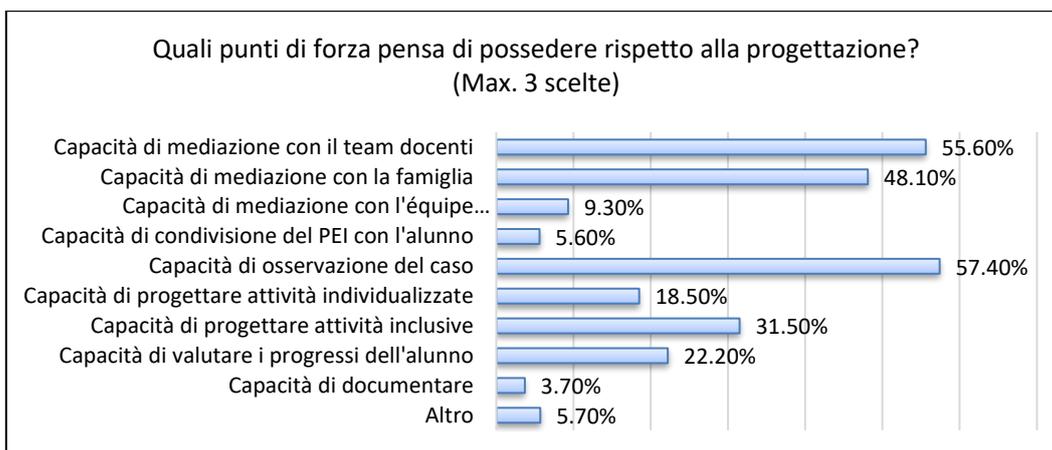


Figura 4. Punti di forza rispetto alla progettazione (item 17).

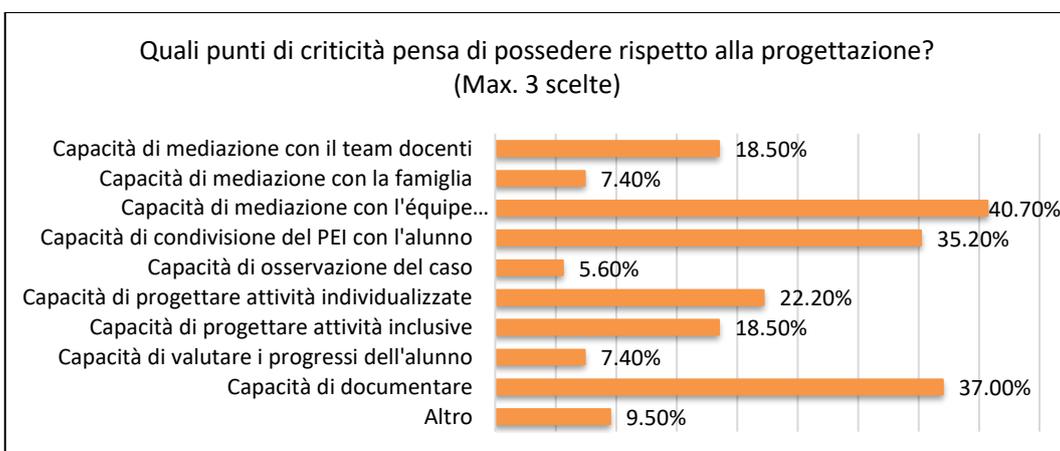


Figura 5. Punti di criticità rispetto alla progettazione (item 18).

Scendendo nel merito, tra i principali punti di forza emerge con chiarezza (con un punteggio pari al 57.40%) la capacità di osservazione del caso da parte dei futuri insegnanti specializzati sul sostegno. A seguire, si evidenziano la capacità di mediazione con il team docenti, che ottiene la percentuale di 55.60%, mentre la capacità di mediazione con la famiglia raggiunge il 48.10%. La capacità di progettare attività inclusive ottiene il 31.50%, la capacità di valutare i progressi dell'alunno il 22.20%, la capacità di progettare attività individualizzate il 18.50%, la capacità di mediazione con l'équipe multidisciplinare il 9.30%, altro il 5.70%, la capacità di condivisione del PEI con l'alunno il 5.60%, la capacità di documentare il 3.70%. I punti di criticità che mostrano i partecipanti sono invece relativi alla capacità di mediazione con l'équipe multidisciplinare (40.70%), alla capacità di documentare (37%), alla capacità di condivisione del PEI con l'alunno (35.20%), alle capacità di progettare attività individualizzate (22.20%), alla capacità di mediazione con il team docenti e alla capacità di progettare attività inclusive (18.50%), altro (9.50%), alla capacità di mediazione con la famiglia e capacità di valutare i progressi dell'alunno (7.40%), e, infine, alla capacità di osservazione del caso (5.60%).

4. Discussione e conclusioni

Prima di addentrarci nella trattazione dell'analisi dei risultati provenienti dal questionario, appare doveroso sottolineare come il campione di riferimento non permetta una generalizzazione completamente esaustiva dei dati ottenuti, costituendo invece un rappresentativo e significativo punto di partenza per favorire ulteriori riflessioni all'interno delle questioni pedagogiche oggi connesse sia alla formazione dell'insegnante specializzato sia alla progettazione educativa individualizzata.

Partendo dall'analisi del campione di ricerca, è rilevante evidenziare come la quasi totalità dei partecipanti alla ricerca, iscritti ai corsi di specializzazione, possieda l'abilitazione all'insegnamento a seguito del diploma magistrale. Tale dato conferma come ci sia ancora una forte richiesta di formazione da parte di chi non proviene da percorsi formativi di Scienze della Formazione Primaria, da tempo istituiti nelle Università Italiane. Questo dato è importante tenendo anche in considerazione l'età media compresa tra i 36 e i 45 anni (seguita poi dagli over 45) di persone abilitate e ancora precarie nel mondo della scuola.

Interessanti anche i dati emersi sul ruolo dei percorsi di specializzazione che emerge nella sezione *Conoscenze*, dove una significativa percentuale di partecipanti afferma che ha acquisito conoscenze, in merito all'impianto normativo più recente in riferimento alla progettazione educativa individualizzata, grazie agli insegnamenti del corso di specializzazione.

L'indagine permette anche di fornire una fotografia della presenza o meno nella scuola delle diagnosi su base ICF e del nuovo modello PEI, in linea con quanto introdotto dai recenti decreti ministeriali. I risultati mostrano come sia ancora ridotto il numero sia di certificazioni su base ICF, sia delle scuole che hanno adottato il nuovo modello PEI su base ICF. È dunque ancora sentita la necessità, per la comunità scientifica, di diffondere le nuove proposte di progettazione educativa individualizzata e di arrivare a specifici percorsi di aggiornamento per poter rendere le nuove procedure progettuali in scenari sempre più inclusivi e orientati alla Qualità di Vita.

Altro dato rilevante, riscontrabile all'item 13, riguarda una più omogenea distribuzione dei risultati (e, dunque, meno polarizzata rispetto agli indicatori precedenti) in merito alla percezione di una distanza tra quanto studiato e quanto esperito. Questo dato ci sembra

particolarmente utile al fine di operare future riflessioni concernenti l'impianto formativo del corso di specializzazione, soprattutto per quanto concerne il percorso di tirocinio indiretto e di supervisione che diviene fondamentale non solo per rilanciare l'esperienza del tirocinio diretto, ma per permettere nuove riletture tra le elaborazioni teoriche e l'osservazione dell'agire didattico (Giaconi & Capellini, 2015).

Infine, ci sembra importante riflettere anche sui risultati emersi dall'item 18 in relazione alle criticità maggiormente indicate dagli intervistati rispetto alla progettazione e che rimandano alla difficoltà di mediazione con l'équipe multidisciplinare, di documentazione e di condivisione del PEI con l'alunno. In particolar modo, quest'ultimo aspetto, in riferimento alla rilevanza messa in evidenza dagli impianti normativi e dalla letteratura scientifica (Cottini, 2016; D'Angelo 2020; Del Bianco, 2019; Giraldo, 2020; Lepri, 2016), mette in evidenza come debbano essere potenziati percorsi formativi che permettano agli insegnanti di conoscere le modalità per promuovere l'autodeterminazione, considerata un dominio di notevole rilevanza per la Qualificazione della Vita delle persone con disabilità (Giaconi, 2015; Giaconi, Rodrigues, & Del Bianco, 2019).

Da quanto emerso, la dimensione della competenza progettuale risulta essere particolarmente rilevante sia nella formazione iniziale sia nella formazione in servizio degli insegnanti, giacché può essere considerata, a tutti gli effetti, una realtà flessibile e, al contempo, dialogica, "legata alla concretezza dell'allievo/a, dell'ambiente e delle risorse umane e materiali, nonché delle loro interazioni" (Chiappetta Cajola, 2020, p. 34). È necessario ricordare, in ultimo, che il processo formativo è in grado di incidere sull'efficacia didattica nonché sulla tendenza a promuovere percorsi inclusivi (Sharma, 2012).

Riferimenti bibliografici

- Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Amatori, G. (2020). I disturbi del comportamento a scuola: Uno studio pilota sulla percezione dei docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(2), 101–119.
- Chiappetta Cajola, L. (2020). *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- 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 (ECPS Journal)*, 16, 207–234.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013). "Gli alunni a scuola sono sempre più difficili?" Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 77–89.
- D'Angelo, I. (2020). *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse*. Milano: FrancoAngeli.

- Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182. *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.*
- Decreto Legislativo 12 settembre 2019, n. 96. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*
- Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale.* Milano: FrancoAngeli.
- Direttiva Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *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.*
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumenti di intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*
- Direttiva 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.*
- Fiorucci, A., & Pinnelli, S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 68–80.
- Giaconi, C. (2015a). Professores em formação: teorias implícitas da inteligência, posturas frente aos Distúrbios Específicos de Aprendizagem e à didática inclusiva. Um estudo-piloto italiano. In S. A. Capellini, C. Silva, & F. H. Pinheiro (Eds.), *Tópicos em transtornos de Aprendizagem* (pp. 143-160). Fundepe Editora: Marília/San Paolo.
- Giaconi, C. (2015b). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive.* Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C. (2016). Una via per l'inclusione: il Progetto PROPIT tra allineamento e sostenibilità. In P. G. Rossi & C. Giaconi (Eds.), *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom* (pp. 39-49). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., & Capellini, S. A. (2015). *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative.* Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Rodrigues, M. B., & Del Bianco, N. (2019). *Gettare lo sguardo in avanti: La co-progettazione nella pedagogia speciale.* Mauritius: Edizioni Accademiche Italiane.
- Girardo, M. (2020). *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva.* Milano: Guerini scientifica.
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., & Schwab, S. (2021). Resources for inclusive education in Austria: An insight into the perception of teachers. In J., Goldan, J.

- Lambrecht & T. Loreman (Eds.), *Resourcing Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*, Vol. 15 (pp. 67-88). Bingley: Emerald Publishing.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita* (Vol. 1). Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge 8 novembre 2000, n. 328. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Lepri, C. (Ed.). (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European journal of psychology of education*, 22(4), 529–545.
- 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.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Italian Journal of Educational Research*, 12, 99–120.
- Nigris, E. (2020). *Didattica generale*. Firenze: goWare & Guerini Associati.
- Nuzzaci, A. (2014). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Italian Journal of Educational Research*, 2-3, 59–75.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pretzlik, U., Olsson, J., Nabuco, M. E., & Cruz, I. (2003). Teachers' implicit view of intelligence predict pupils' self-perception as learners. *Cognitive Development*, 18(4), 579–599.
- Rossi, P. G., & Giacconi, C. (2016). *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*. Milano: FrancoAngeli.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53–66.

- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16–23.
- WHO. World Health Organization (2001). *ICF/International Classification of Functioning, Disabilities and Health*. Ginevra: World Health Organization.