

## Monitoring and evaluating the specialization for support teachers in a perspective of improvement

## Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento

---

Antonio Gariboldi<sup>a</sup>, Maja Antonietti<sup>b</sup>, Chiara Bertolini<sup>c</sup>, Andrea Pintus<sup>d</sup>, Antonella Pugnaghi<sup>e1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*, [antonio.gariboldi@unimore.it](mailto:antonio.gariboldi@unimore.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Parma*, [maja.antonietti@unipr.it](mailto:maja.antonietti@unipr.it)

<sup>c</sup> *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*, [chiara.bertolini@unimore.it](mailto:chiara.bertolini@unimore.it)

<sup>d</sup> *Università degli Studi di Parma*, [andrea.pintus@unipr.it](mailto:andrea.pintus@unipr.it)

<sup>e</sup> *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*, [antonella.pugnaghi@unimore.it](mailto:antonella.pugnaghi@unimore.it)

### Abstract

---

The initial training for support teachers is an essential factor in promoting the quality of inclusive processes in schools of different types and levels. The Specialization Course for Support Teacher, established by the D.M. 30.09.2011, is a training course whose effectiveness must be systematically monitored and evaluated in order to progressively increase its quality. In this sense, the paper presents the evaluation system developed and tested in the fourth edition (2018-19) course, highlighting its usefulness for the purpose of redesigning and improving it.

**Keywords:** disability; inclusion; teacher training; specialization for support teacher; evaluation.

### Abstract

---

La formazione iniziale degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità rappresenta un fattore essenziale per promuovere la qualità dei processi inclusivi nelle scuole di differente ordine e grado. I Corsi di Specializzazione per il Sostegno istituiti dal D.M. 30.09.2011 costituiscono dunque un percorso formativo di cui è necessario monitorare e valutare sistematicamente l'efficacia per incrementarne progressivamente la qualità. In questo senso il contributo presenta l'impianto valutativo elaborato e sperimentato nella quarta edizione del corso del 2018-19, evidenziandone l'utilità al fine della riprogettazione e del miglioramento del percorso.

**Parole chiave:** disabilità; inclusione; formazione insegnanti; specializzazione per il sostegno; valutazione.

---

<sup>1</sup> L'articolo è frutto di un lavoro condiviso. In particolare Antonio Gariboldi è autore dei paragrafi 1 e 2; Chiara Bertolini è autrice dei sottoparagrafi 3.1 e 3.2; Andrea Pintus è autore del sottoparagrafo 3.3; Maja Antonietti è autrice del sottoparagrafo 3.4; Antonella Pugnaghi è autrice del sottoparagrafo 3.5 e del paragrafo 4.

## 1. Introduzione

La piena realizzazione di politiche a favore dell'inclusione scolastica di alunni con disabilità, che in Italia ha rappresentato un obiettivo importante fin dalla L. n. 517/1977 e dalla successiva L. n. 104/1992, deve fare i conti con una situazione del sistema scolastico caratterizzata anche da un incremento costante del numero di alunni con disabilità (circa 91 mila unità negli ultimi 10 anni), dalla presenza di edifici ancora spesso inadeguati sotto il profilo delle barriere architettoniche (gli istituti a norma rappresentano solo il 34.4% delle scuole italiane) e con la forte carenza di insegnanti specializzati (mediamente, a livello nazionale, il 36% dei docenti per il sostegno viene infatti selezionato dalle liste curricolari) (Istituto Nazionale di Statistica, 2020).

In particolare, la formazione degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno didattico costituisce un'esigenza fondamentale per la qualificazione dei processi d'inclusione scolastica, non solo per la necessità di soddisfare il fabbisogno diffuso di docenti specializzati (che nelle regioni del Nord Italia appare ancora più rilevante), ma anche perché, come è stato messo in rilievo da diverse ricerche (Gariboldi & Pugnaghi, 2020), si è consapevoli che la qualità dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti influisce in modo significativo sulla qualità dei processi inclusivi realizzati nei contesti scolastici (Albanese, 2006; Associazione Treelle, Caritas italiana, & Fondazione Agnelli, 2011; Canevaro, D'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011; Cottini, 2018; D'Alonzo, 2009; De Anna, Gaspari, & Mura, 2015; European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, 2012; Ianes, 2004; 2006; Medeghini, 2006; Mura & Zurrù, 2016; OECD, 2012; Pavone, 2004).

In questo senso il corso annuale per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno nelle scuole di differente ordine e grado, definito dal D.M. 30.09.2011 che prevede un'articolata offerta di attività formative e un consistente apporto del mondo della scuola allo svolgimento delle attività laboratoriali e di tutoraggio del tirocinio, si configura come un percorso formativo ricco di opportunità per lo sviluppo della professionalità ma, al contempo, di difficile sostenibilità e complessa gestione organizzativa. La ricerca di un equilibrio tra sostenibilità e qualità della proposta formativa e lo sforzo per migliorare progressivamente l'offerta di attività in un contesto dove le energie sono, di frequente, eccessivamente impegnate sul versante organizzativo implicano, ancor più che negli abituali percorsi formativi, la necessità di progettare e implementare un sistema di monitoraggio e valutazione che garantisca feedback sistematici sulla qualità della formazione, così da costruire e regolare progressivamente contenuti e modalità del corso nella direzione di una formazione più organica ed efficace.

## 2. Il monitoraggio e la valutazione del corso: elementi metodologici

Il disegno del corso, che nell'arco delle diverse edizioni si è gradualmente modificato e precisato in relazione ad obiettivi e contenuti, sempre nel contesto di quanto stabilito dal D.M. 30.09.2011 rispetto al profilo di competenze in uscita dell'insegnante specializzato, ha comportato anche la definizione di un impianto di monitoraggio e valutazione che, pur parzialmente sperimentato nelle prime edizioni, ha trovato una sua più articolata espressione nella quarta edizione del corso che è qui oggetto di analisi.

Pur consapevoli dei limiti di una valutazione ancorata essenzialmente alla percezione di qualità dei corsisti, ma comunque convinti che anche questo tipo di rilevazione può fornire indicazioni utili alla riprogettazione e al miglioramento del corso, si è scelto in questa fase

di privilegiare la raccolta dei giudizi e delle autovalutazioni dei corsisti cercando di arricchirla in riferimento all'analisi di differenti dimensioni. Permane comunque l'intento, che in parte si sta già perseguendo nella quinta edizione del corso, di sviluppare l'impianto valutativo prevedendo:

- una valutazione in itinere e finale da parte di esperti attraverso la creazione di un Comitato scientifico che coinvolga i docenti di sostegno impegnati nel corso e che fanno parte dei Centri Territoriali di Supporto (CTS) delle province di riferimento (Modena e Reggio Emilia);
- un follow-up delle autovalutazioni dei corsisti a distanza di un anno dalla conclusione del corso per rilevare se e come si sono modificati i giudizi dopo un periodo di attività professionale;
- la valutazione da parte dei destinatari indiretti (Scriven, 1973) del percorso formativo, come dirigenti e colleghi dei docenti che hanno frequentato il corso di specializzazione.

Se quelli elencati rappresentano elementi da implementare di un modello di valutazione che si sta progressivamente delineando, nella quarta edizione del corso, come si è detto, sono stati utilizzati e applicati, all'inizio e al termine del percorso e in forma cartacea, degli strumenti di valutazione focalizzati sulla percezione dei corsisti. Nello specifico gli strumenti usati, in parte costruiti ad hoc e in parte selezionati tra quelli esistenti, fanno riferimento a tre differenti aspetti: (i) la qualità del corso di specializzazione frequentato; (ii) l'autoefficacia e l'importanza percepita nelle diverse aree di azione della professione; (iii) il livello delle conoscenze/competenze possedute prima e dopo lo svolgimento del corso. L'intento era quindi quello di rilevare da un lato il giudizio percepito dai corsisti sull'organizzazione e realizzazione delle diverse attività formative, dall'altro la ricaduta che il corso aveva avuto, sempre secondo l'opinione di chi lo aveva frequentato, in termini di apprendimento e di percezione di efficacia. Più nello specifico, gli obiettivi dell'indagine erano:

- valutare la qualità percepita del corso, al fine d'individuare eventuali aree di criticità e problematicità da fare oggetto di riprogettazione per la successiva edizione;
- esplorare le percezioni dei frequentanti circa l'incremento di conoscenze e competenze nei diversi ambiti della professionalità docente, così da identificare possibili aree tematiche da approfondire ulteriormente in relazione ai vari ordini e gradi scolastici, anche creando sinergie strutturali tra le differenti attività previste nel percorso formativo;
- rilevare i bisogni formativi percepiti dai corsisti – docenti spesso già in servizio anche se in modo discontinuo nelle sedi e nei tempi – per verificare ed eventualmente ricalibrare gli obiettivi formativi del corso in riferimento alle *urgenze* sperimentate nel contesto scolastico.

### **2.1. La qualità percepita del corso**

Lo strumento utilizzato per rilevare la qualità percepita dai corsisti è stato creato appositamente a tale scopo dal gruppo di docenti universitari impegnati nel corso ed è stato somministrato in forma anonima a conclusione delle attività, ma prima dello svolgimento della prova finale. Il questionario, oltre a prevedere una serie di domande sull'esperienza professionale posseduta, proponeva la possibilità di dare una valutazione su una scala da 1 a 10 rispetto sia all'organizzazione che alle diverse attività formative che caratterizzano il

corso: insegnamenti, laboratori, Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), tirocinio indiretto e diretto. Erano poi presenti una domanda che chiedeva di attribuire una valutazione sulla qualità complessiva del corso e una serie di spazi per l'espressione di giudizi più articolati e suggerimenti orientati al miglioramento del percorso.

## **2.2. L'autoefficacia e l'importanza percepita nelle aree di azione professionale**

Per l'analisi dell'autoefficacia e dell'importanza percepita è stata utilizzata una coppia di strumenti già proposta nella terza edizione a inizio e fine corso. Il primo strumento, una versione italiana della Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) di Tschannen-Moran e Hoy (2001), operazionalizza le aree di azione o le sfere di competenza degli insegnanti e "riaggrega i 24 comportamenti professionali che individua per l'esame della self-efficacy, dando luogo a tre dimensioni, e dunque tre subscale, precisamente quelle della Gestione della classe (Classroom Management), del Coinvolgimento degli allievi (Student Engagement) e quella delle Strategie didattiche (Instructional Strategies) che, se non esauriscono il ventaglio delle dimensioni della professionalità docente, ne colgono certamente aspetti rilevanti, e irrinunciabili" (Cardarello, Bertolini, Pintus, Antonietti, & Scipione, 2017, pp. 130-131). Rispetto a ciascuno dei 24 item, che declinano gli aspetti/compiti essenziali della professionalità docente, si chiede agli insegnanti di dare un giudizio su una scala graduata a nove livelli (1 = per niente; 9 = moltissimo) in relazione a quanto si sentono in grado di svolgerlo.

Le opinioni sull'importanza attribuita alle diverse aree di azione della professione sono state, invece, raccolte attraverso una scala costruita ad hoc. "Essa ha invitato gli insegnanti ad indicare su una scala graduata a nove livelli (1 = per niente; 9 = moltissimo) quanto ritenessero importante ciascuno dei 24 aspetti della professione docente descritti nella TSES" (Cardarello et al., 2017, p. 131)

## **2.3. L'autovalutazione degli apprendimenti**

L'ultimo strumento utilizzato è stato una scala di valutazione finalizzata a cogliere la percezione degli apprendimenti conseguiti nel corso elaborata da un gruppo di ricercatori dell'Università degli Studi di Firenze (Calvani, Menichetti, Pellegrini, & Zappaterra, 2017) nel contesto dei Corsi di Specializzazione per il Sostegno. Lo strumento, prima ancora di essere adoperato in fase di valutazione, è stato estremamente utile nel processo di precisazione degli obiettivi del corso in cui si era stati precedentemente impegnati. In questo senso l'utilizzo valutativo della scala ha avuto poi una coerenza logica con l'impostazione formativa del corso. Nello strumento, anch'esso somministrato a inizio e fine corso, si chiede ai frequentanti di esprimere un giudizio su una scala da 1 a 10 in riferimento alle diverse conoscenze/competenze possedute, raggruppate in otto aree:

- 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 scuola per far fronte a bisogni speciali;
- capacità di agire nel setting classe/gruppo per far fronte a bisogni speciali;

- capacità di impiego della comunicazione multimodale/multimediale.

### 3. Analisi dei risultati

#### 3.1. Il campione

Il campione che ha risposto ai questionari coincide quasi perfettamente con i corsisti iscritti alla quarta edizione del corso<sup>2</sup>.

Il campione è costituito complessivamente da 92 rispondenti, di cui 22 iscritti all'ordine scuola dell'infanzia, 23 per la scuola primaria, 25 per la secondaria di primo grado e 22 per la secondaria di secondo grado. Si tratta di un campione prevalentemente di genere femminile (87,0% femmine; 13,0% maschi), di età compresa tra i 24 e i 55 anni (età media 35,64 anni, deviazione standard: 7,82).

Il 69,6% del campione possiede un titolo di laurea magistrale o di laurea di vecchio ordinamento. I restanti hanno fatto ingresso al corso con il titolo di diploma magistrale (10,9%), di laurea triennale (5,4%), di dottore di ricerca (2,2%), o dopo aver conseguito master o specializzazioni post-laurea (12,0%).

La maggior parte dei corsisti si è iscritto alla quarta edizione avendo già fatto ingresso nella scuola: il 35,9% ha alle spalle 1-2 anni di insegnamento, il 16,3% ne ha 3-5 anni, il 5,4% ne ha 6-10 anni ed il 7,6% ne ha più di 10 anni. Non pochi sono comunque coloro che si sono iscritti al corso non avendo maturato alcuna esperienza nella scuola (34,8%).

Al momento dell'ingresso, il 23,9% dei corsisti stava svolgendo incarichi nella scuola come insegnante sul sostegno e il 32,6% come insegnante sia curricolare che sul sostegno (32,6%).

#### 3.2. La qualità del corso percepita dai corsisti

La qualità del corso percepita da parte del campione indagato è definibile come buona. Infatti, valutando complessivamente il corso, i frequentanti attribuiscono un punteggio medio pari a 7,40 con una deviazione standard di 1,34. Esaminando le opinioni distribuite per ciascun ordine, il punteggio più alto viene attribuito dall'ordine scuola dell'infanzia (M: 8,10, ds: 0,99), quello più basso dalla scuola secondaria di primo grado (M: 6,83; ds: 1,74).

La qualità del corso è stata ulteriormente esaminata secondo i diversi formati che lo costituiscono e attraverso alcuni indicatori. La Figura 1 indica il punteggio medio ottenuto da ciascun indicatore sul campione complessivo dei corsisti. In essa è ben visibile come tutti gli indicatori, ad eccezione di uno, si collochino sopra la soglia del punteggio 6.

---

<sup>2</sup> Gli iscritti alla quarta edizione del corso corrispondono al campione dei rispondenti, a cui vanno aggiunti una corsista per l'ordine scuola dell'infanzia e una corsista per l'ordine scuola secondaria di secondo grado.

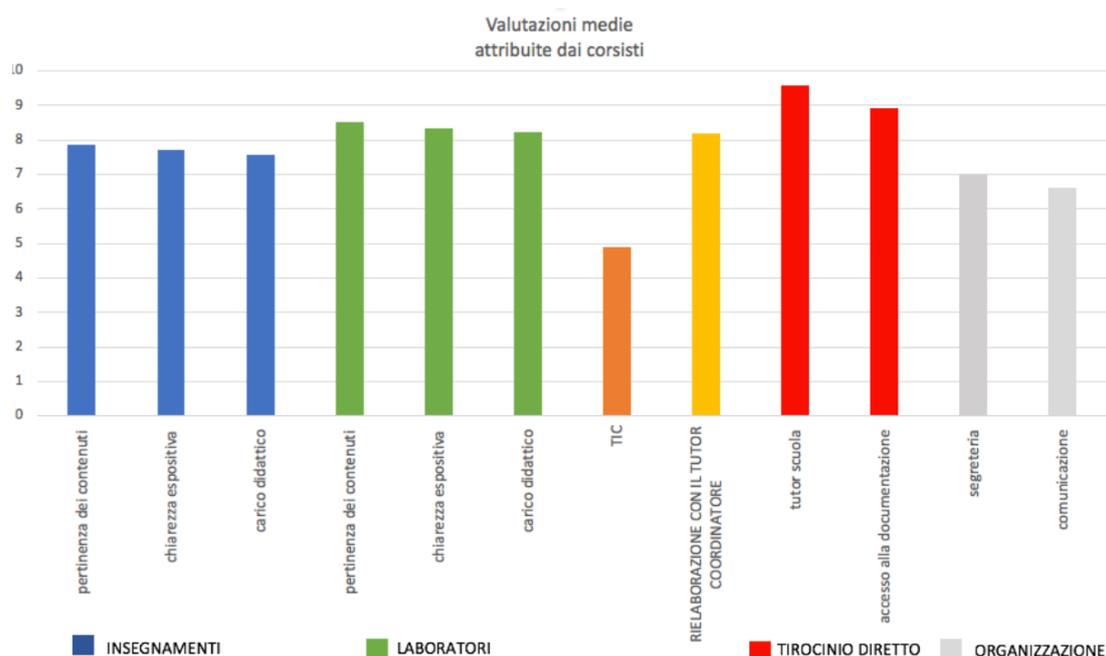


Figura 1. Qualità del corso come percepita dai corsisti della quinta edizione.

Per quanto concerne gli Insegnamenti, sono state raccolte opinioni in merito a tre indicatori che nel complesso segnalano una qualità percepita di segno positivo.

Rispetto alla “pertinenza dei contenuti”, i rispondenti indicano una qualità media pari a 7.87 e deviazione standard uguale a 2.36. La “chiarezza espositiva” è stata valutata con un punteggio medio di 7.71 e deviazione standard pari a 2.34. Il “carico didattico” ottiene una percezione media di qualità uguale a 7.58 con deviazione standard uguale a 2.28.

Esaminando i singoli insegnamenti, nessuno ottiene una valutazione inferiore al punteggio medio 6 contemporaneamente sui tre indicatori. Mentre, due insegnamenti si collocano sotto la soglia del punteggio medio 6: entrambi per quanto concerne il solo indicatore “pertinenza dei contenuti”. L’ordine scolastico che mediamente si è mostrato più critico nei confronti degli Insegnamenti, attribuendo con maggiore frequenza punteggi inferiori a 6, è quello della scuola dell’infanzia.

Anche per quanto concerne i Laboratori, le opinioni dei corsisti sono state raccolte in merito ai medesimi tre indicatori. Rispetto alla “pertinenza dei contenuti”, i corsisti indicano una qualità percepita media pari a 8,52 con deviazione standard pari a 1.58. Anche la “chiarezza espositiva” è stata valutata positivamente: il punteggio medio ottenuto è uguale a 8.33, con deviazione standard pari a 1.64. Il “carico didattico” nell’opinione dei corsisti ottiene un punteggio medio di 8.23 e deviazione standard 2.09.

Dei 36 laboratori erogati sui quattro diversi ordini, tre vengono valutati sotto la soglia del punteggio 6 contemporaneamente su tutti gli indicatori considerati. Si tratta, di un laboratorio proposto all’ordine scuola dell’infanzia, uno per la scuola primaria e uno per la secondaria di secondo grado. Esaminando i commenti forniti dai corsisti nel campo aperto a disposizione, rispetto a questi laboratori vengono segnalati come critici principalmente due aspetti: il non essere risultati laboratori coinvolgenti e motivanti e l’aver utilizzato modalità di valutazione percepite come non eque e comunque come non coerenti con i contenuti e le attività proposti.

Le opinioni dei corsisti rispetto alle TIC indicano la presenza di criticità. La qualità percepita media, infatti, risulta pari a 4.9. La deviazione standard pari a 2.6 suggerisce una disomogeneità delle opinioni. Sono i corsisti dell'ordine scuola secondaria di primo grado a segnalare una qualità percepita sulla soglia del valore 6 (M: 6.04, ds: 2.22). I restanti corsisti forniscono opinioni di maggiore criticità (ordine scuola dell'infanzia: M: 4.59, ds: 2.75; primaria: M: 5.43, ds: 2.39; secondaria di secondo grado: M: 3.33, ds: 2.50).

Dall'analisi delle risposte al campo di commento aperto disponibile, i corsisti lamentano principalmente sia il fatto che la proposta didattica sia stata a tratti percepita come molto teorica sia che non sia stata diversificata e calibrata sui quattro ordini scolastici. Inoltre, segnalano un non adeguato accompagnamento (che invece auspicherebbero) durante talune esercitazioni che sono apparse piuttosto impegnative.

Migliori sono le opinioni dei corsisti rispetto alle attività di tirocinio indiretto svolte con il Tutor universitario. La qualità percepita media risulta pari a 8.18 con deviazione standard uguale a 1.81. Le valutazioni medie che emergono dalle opinioni dei corsisti risultano distribuite sui 4 ordini in modo abbastanza omogeneo, variando dal punteggio medio di 7.79 (ds: 2.13) indicato dalla scuola secondaria di primo grado a quello di 8.91 (ds: 1.47) indicato dalla scuola dell'infanzia.

La qualità del tirocinio diretto è stata valutata attraverso due indicatori. Il "rapporto con il tutor scuola" è stato percepito indicando apprezzamento. Il punteggio medio risulta, infatti, pari a 9.60, con deviazione standard uguale a 0.98. Le opinioni dei corsisti si distribuiscono abbastanza omogeneamente sui diversi ordini, variando dal punteggio medio più alto pari a 9.75 (ds: 0.61) – indicato dalla scuola secondaria di primo grado – a quello più basso uguale a 9.30 (ds: 1.46) – segnalato dalla scuola dell'infanzia.

Il secondo indicatore attraverso il quale è stato esaminato il Tirocinio diretto riguarda la possibilità di "accesso alla documentazione". A tal proposito i corsisti attribuiscono un punteggio medio uguale a 8.93, con deviazione standard di 1.81. Il punteggio medio più basso è stato segnalato dalle corsiste della scuola dell'infanzia (M: 8.74, ds: 2.34), quello più alto dai corsisti della secondaria di primo grado (M: 9.08, ds: 1.61).

Infine, la qualità percepita del corso è stata esaminata anche tenendo conto di ulteriori due aspetti che hanno a che fare con l'organizzazione e gestione amministrativa del corso. Per quanto concerne la Segreteria, le opinioni dei corsisti sono complessivamente buone (M: 7.02; ds: 1.95). Da segnalare che le corsiste della scuola dell'infanzia indicano dei punteggi più alti (M: 8.52; ds: 1.20) rispetto a quelli segnalati dagli altri ordini che si collocano poco sopra la soglia del punteggio di 6 (primaria: M: 6.91, ds: 1.73; secondaria di primo grado: M: 6.38 ds: 1.99; secondaria di secondo grado: M: 6.24 ds: 1.97).

Sufficiente è la valutazione che i corsisti complessivamente attribuiscono alla qualità delle modalità comunicative (M: 6.62; ds: 2.20). Come accaduto per l'indicatore precedente, anche per questo le corsiste della scuola dell'infanzia attribuiscono un punteggio mediamente più alto di quello degli altri ordini, mentre i corsisti delle secondarie si mostrano più critici (secondaria di primo grado: M: 5.38, ds: 2.48; secondaria di secondo grado M: 5.86; ds: 1.65).

### **3.3. Autoefficacia e rilevanza dei campi di azione professionale a confronto**

Al fine di raccogliere elementi utili per un bilancio dell'attività complessivamente svolta nell'ambito del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (CSS), e contribuire così alla valutazione fondata su evidenze della qualità

della formazione erogata, precisamente in termini di efficacia della didattica offerta, si è deciso di mettere a confronto i dati raccolti ad inizio e fine percorso, relativamente sia ai livelli di auto-efficacia percepita dai corsisti, che all'importanza da loro attribuita ai medesimi campi di azione professionale su cui sono centrate le auto-valutazioni<sup>3</sup>.

Il confronto tra queste due dimensioni di giudizio (“capacità” e “rilevanza”), sia sincronico (tra le due dimensioni di giudizio tra loro ad inizio percorso) che diacronico (nei due momenti di rilevazione – inizio e fine percorso), consente di inferire elementi informativi utili per riflettere, da un lato sui bisogni formativi espressi dai corsisti, dall'altro su come il CSS ha saputo rispondere a tali bisogni. Bisogni senza dubbio rilevati in modo indiretto e che rimandano ad un piano *soggettivo*, ma che esprimono, comunque, precise esigenze di apprendimento e crescita professionale, che, nel nostro caso, sono contestualizzate alle tre dimensioni rilevate attraverso la TSES, ovvero della gestione della classe (Classroom Management), del coinvolgimento degli allievi (Student Engagement) e delle strategie didattiche (Instructional Strategies).

Al fine di ottenere degli indicatori sintetici di queste tre componenti dell'autoefficacia, così come dell'importanza percepita nelle diverse aree di azione della professione docente, si è proceduto con il calcolo della media aritmetica delle risposte date agli item riferiti a ciascuna dimensione.

- Il quadro d'insieme iniziale

Come mostrato nella Tabella 1, ad inizio percorso (prima rilevazione), i corsisti esprimono una valutazione della propria capacità di agire nelle tre dimensioni descritte e un grado di importanza di ciascuna dimensione relativa, abbastanza omogenee tra loro. È, tuttavia, l'area del “coinvolgimento degli allievi” che presenta, in entrambi gli aspetti, un valore sensibilmente superiore rispetto alle altre dimensioni. Su questa dimensione si registra, inoltre, anche lo scarto tra capacità percepita e rilevanza più significativo ( $t(85) = 18.48, p < 0.0001$ ).

	Gestione della classe	Coinvolgimento degli allievi	Strategie didattiche
<b>Autoefficacia</b>	6.70	7.08	6.99
<b>Importanza</b>	8.04	8.57	8.15
<b>Scarto (I-A)</b>	1.34	1.49	1.16

Figura 2. Autoefficacia e importanza percepita (M) distinte per dimensione della professionalità docente (inizio percorso).

Il quadro che si delinea è pertanto quello di un iniziale fabbisogno formativo generalizzato a tutte le dimensioni della professionalità docente, ma con una particolare rilevanza sui comportamenti e le strategie finalizzate alla promozione della motivazione ed il coinvolgimento degli studenti in classe.

- Autoefficacia e importanza percepita: confronto diacronico

Per apprezzare il contributo delle attività didattiche realizzate all'interno del CSS nei termini di cambiamento positivo della percezione di autoefficacia e riduzione dello scarto

<sup>3</sup> Come descritto in precedenza, la TSES, si compone di 24 items; per ciascun item è richiesto di esprimere un giudizio rispetto a quanto ci si sente in grado di svolgere determinate attività su scale auto ancoranti di tipo numerico a 9 gradi (1 = per niente; 9 = moltissimo). Parallelamente, ed utilizzando uno stesso tipo di scala, è stato chiesto quanto il campo di azione professionale docente descritto da ciascun item era da ritenersi importante.

rispetto all'importanza percepita, si è proceduto quindi ad un'analisi diacronica delle dimensioni di giudizio considerate, ovvero mettendo a confronto i dati rilevati nella fase iniziale, e mostrati nel paragrafo precedente, con quelli raccolti a fine percorso.

L'analisi del  $t$  di Student per dati non appaiati ha permesso di mettere in evidenza un miglioramento significativo su ciascuna delle tre componenti dell'autoefficacia individuati<sup>4</sup>, con particolare rilevanza rispetto al tema della "gestione della classe" (Figura 3).

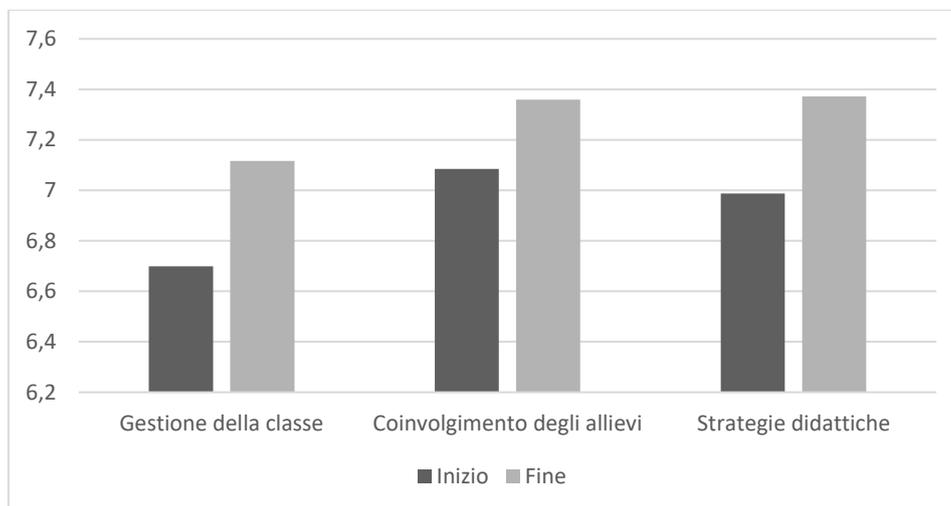


Figura 3. Autoefficacia percepita (M) distinta per dimensione della professionalità docente (ad inizio e fine percorso).

Per quanto riguarda, invece, l'importanza percepita, i valori rimangono pressoché invariati. Lo scarto tra importanza percepita e autoefficacia risulta, infine, ridursi in modo significativo in ognuna delle dimensioni dell'azione professionale docente analizzate<sup>5</sup>.

Nel complesso, si delinea, quindi, un incremento positivo della padronanza nei diversi campi d'azione professionale, che autorizza ad ipotizzare un effetto positivo delle attività didattiche realizzate nell'ambito del CSS per dare risposta al bisogno formativo iniziale.

### 3.4. Autoefficacia e rilevanza dei campi di azione professionale in relazione ad alcune variabili di sfondo

In considerazione della differenziazione dei percorsi di specializzazione per ordini scolastici prevista dal D.M. 30.09.2011, al fine di acquisire ulteriori elementi di riflessione nella prospettiva del monitoraggio del corso, si è proceduto ad una analisi delle tre dimensioni della TSES – ad inizio e fine percorso – relativamente all'importanza e all'autoefficacia percepite in base all'ordine di scuola del corso di specializzazione frequentato dai corsisti.

<sup>4</sup> Autoefficacia: Gestione della classe,  $t(167) = -3.102$ ,  $p < 0.005$ ; Coinvolgimento degli allievi,  $t(167) = -2.260$ ,  $p < 0.05$ ; Strategie didattiche,  $t(167) = -3.048$ ,  $p < 0.05$ ; Importanza percepita: Gestione della classe,  $t(173) = -0.849$ ,  $p = 0.397$ ; Coinvolgimento degli allievi,  $t(173) = -0.201$ ,  $p = 0.841$ ; Strategie didattiche,  $t(173) = -1.959$ ,  $p = 0.052$ .

<sup>5</sup> Gestione della classe,  $t(167) = 2,627$ ,  $p < 0.01$ ; Coinvolgimento degli allievi,  $t(167) = 2,467$ ,  $p < 0.05$ ; Strategie didattiche,  $t(167) = 2,090$ ,  $p < 0.05$ .

Partendo dall'importanza attribuita alle dimensioni dell'azione professionale, l'analisi della varianza non indica alcuna differenza statisticamente significativa entro i gruppi per tutte e tre le componenti né all'inizio, né alla fine del percorso. Il grafico (Figura 4) mostra come si distribuiscono i punteggi medi attribuiti alle tre dimensioni all'inizio e alla fine del percorso. Per tutti e quattro gli ordini crescono i valori attribuiti alle tre dimensioni<sup>6</sup>, si conferma per tutti gli ordini una attenzione – consolidata entro il percorso – per la dimensione del coinvolgimento degli allievi.

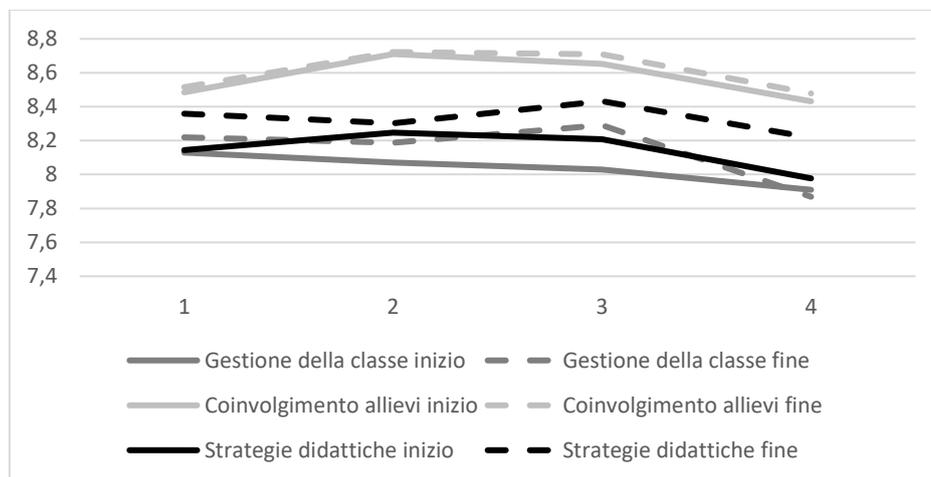


Figura 4. Importanza percepita (M) per dimensioni della professionalità docente ad inizio e fine percorso per ordini.

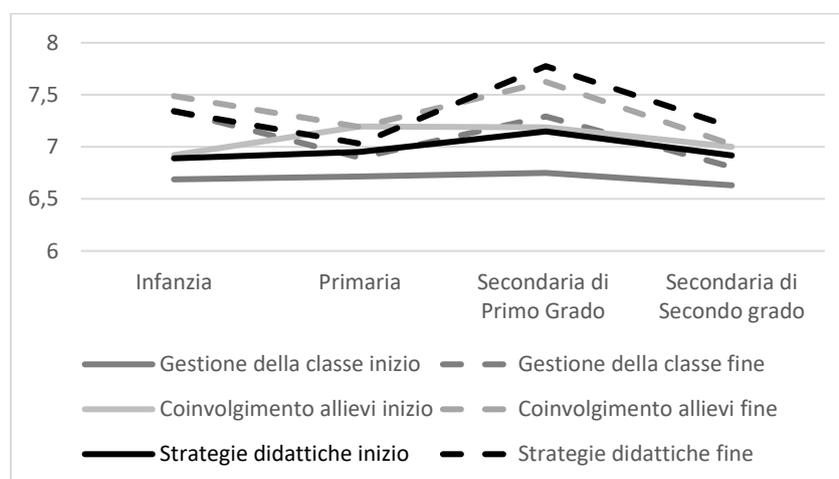


Figura 5. Autoefficacia percepita (M) per dimensioni della professionalità docente ad inizio e fine percorso per ordini.

Ponendo l'attenzione alle valutazioni espresse in relazione all'autoefficacia percepita, l'analisi della varianza non indica differenze significative all'avvio del percorso, mentre si riscontrano differenze significative entro i quattro gruppi per tutte le componenti di

<sup>6</sup> Si riscontra una minima flessione della dimensione di gestione della classe per la secondaria di secondo grado che non risulta rilevante dal punto di vista statistico.

autoefficacia alla fine del percorso<sup>7</sup>. Il grafico (Figura 5) mostra in particolare come crescano i punteggi medi attribuiti alle tre dimensioni da parte dei corsisti di scuola dell'infanzia e della secondaria di primo grado.

Analizzando lo scarto tra l'importanza percepita e l'autoefficacia dei corsisti ad inizio e fine percorso, non emergono differenze significative entro i gruppi all'avvio del corso, mentre si riscontrano alla fine del percorso. In particolare, l'analisi della varianza evidenzia come siano le dimensioni relative al coinvolgimento degli allievi e alle strategie didattiche che presentano differenze statisticamente significative entro i gruppi alla fine del percorso<sup>8</sup>. Come è evidente nel grafico (Figura 6) i corsisti di scuola dell'infanzia e di secondaria di secondo grado risultano presentare uno scarto ridotto tra importanza percepita e autoefficacia per la dimensione del coinvolgimento degli allievi rispetto a primaria e secondaria di secondo grado. Sono sempre i corsisti della secondaria di primo grado a presentare uno scarto ridotto rispetto agli altri tre ordini nella dimensione delle strategie didattiche.

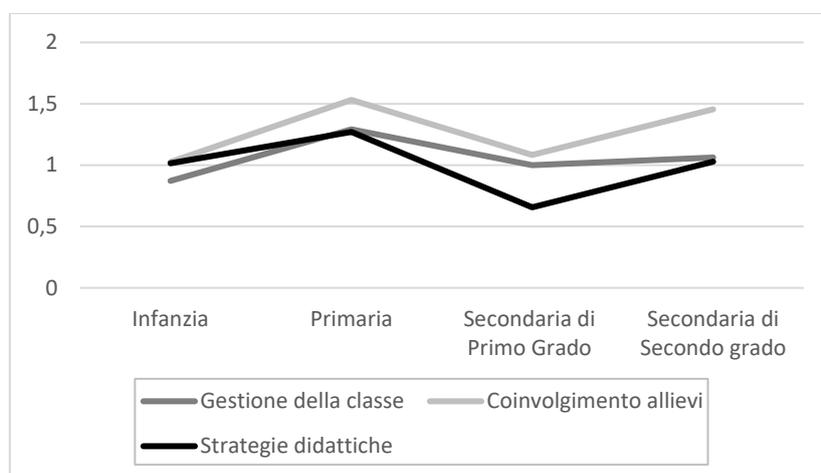


Figura 6. Scarto (I-A) (M) per dimensioni della professionalità docente a fine percorso per ordini.

È da segnalare come i corsisti di infanzia e di secondaria di primo grado si caratterizzino con maggiori anni di servizio rispetto agli altri. Si può quindi ipotizzare che tale variabile abbia inciso sulla consapevolezza dell'azione didattica intrapresa e da intraprendere e abbia quindi influenzato le opinioni espresse. Questo elemento conferma la necessità di indagare preventivamente all'avvio dei percorsi le storie professionali dei corsisti. D'altra parte, non si può escludere che tale esito abbia anche a che vedere con la differenziazione del percorso formativo offerto nei laboratori e nel tirocinio indiretto, pista che occorre approfondire ulteriormente. Tuttavia, risulta evidente che il corso – i cui esiti positivi sono stati descritti nel paragrafo precedente – ha inciso in modo particolarmente positivo sulla padronanza professionale percepita dei corsisti della scuola dell'infanzia e di secondaria di primo grado.

<sup>7</sup> Autoefficacia: Gestione della classe,  $F(3, 78) = 2.818$ ,  $p = 0.44$ ; Coinvolgimento degli allievi,  $F(3, 78) = 3.819$ ,  $p = 0.13$ ; Strategie didattiche,  $F(3, 78) = 4.394$ ,  $p = 0.07$ .

<sup>8</sup> Scarto (I-A): Coinvolgimento degli allievi,  $F(3, 78) = 3.817$ ,  $p = 0.13$ ; Strategie didattiche,  $F(3, 78) = 2.898$ ,  $p = 0.40$ .

### 3.5. Autovalutazione degli apprendimenti conseguiti da parte dei corsisti

L'ultima parte del questionario somministrato riguardava le autovalutazioni effettuate da parte dei corsisti in merito agli apprendimenti conseguiti.

Nello specifico, come indicato in precedenza, per rilevare e sondare le percezioni circa le conoscenze e le competenze acquisite e quindi indagare l'impatto che i contenuti e le esperienze proposte durante il percorso di specializzazione hanno esercitato sui corsisti, si è scelto di adottare lo strumento di valutazione messo a punto da Calvani et al. (2017), focalizzando quindi l'attenzione su alcuni obiettivi ritenuti strategici per la formazione dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico.

Infatti, pur consapevoli che le eventuali modifiche nei punteggi attribuiti dai partecipanti tra l'inizio e la fine del corso in parte potrebbero essere influenzate da fattori non strettamente legati alla qualità del percorso di formazione (Elliot & Healy, 2001) e che l'anonimato dei questionari non consente di effettuare dei confronti tra le valutazioni espresse dai singoli corsisti, tuttavia si ritiene che l'analisi dei dati raccolti tramite tale sezione possa fornire delle informazioni rilevanti al fine di riprogettare l'itinerario formativo.

In riferimento alle otto aree di competenza indicate nello strumento, si è quindi deciso di porre a confronto i valori medi registrati all'inizio e alla fine del corso in modo tale da rilevare i possibili miglioramenti dovuti anche alla partecipazione al percorso di formazione.

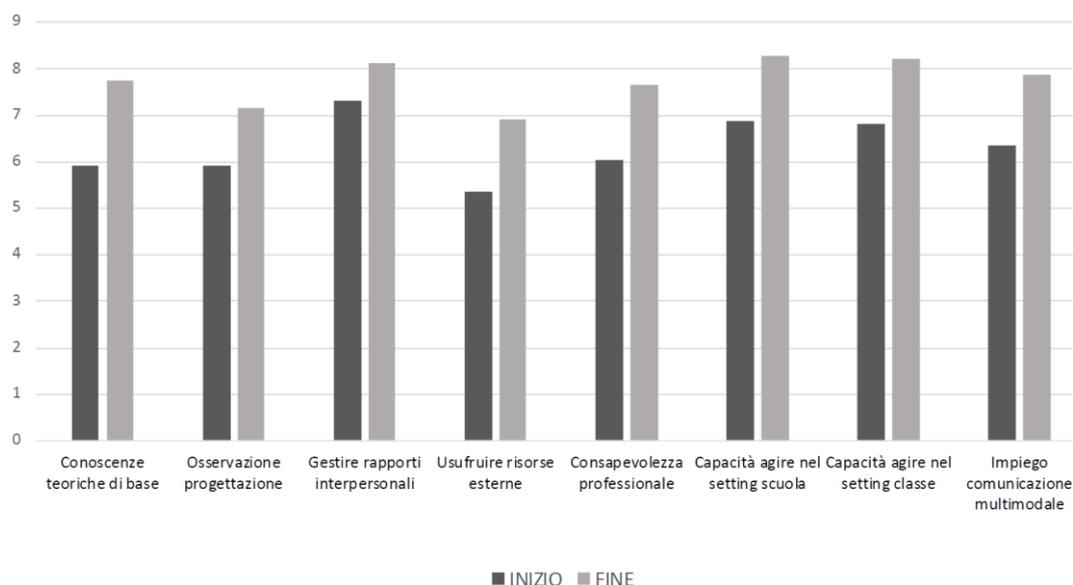


Figura 7. Autopercezione degli apprendimenti conseguiti dai corsisti: confronto tra l'inizio e la fine del corso, in rapporto alle aree di competenza.

In generale, tra ingresso e uscita dal corso si registra un sensibile miglioramento, infatti, mentre all'inizio il valore medio tra le diverse aree di competenza corrisponde a 6.27 e il 36.67% delle voci risulta insufficiente, al termine il valore medio è di 7.75 e nessuna voce è stimata insufficiente (punteggio minimo 6.63).

Altro elemento che denota un progressivo miglioramento riguarda la deviazione standard in quanto, se all'inizio del corso tale valore era pari a 0.75, al termine diminuisce fino a 0.54, rilevando dunque una maggiore omogeneità tra i valori medi raggiunti nelle diverse aree di competenza indagate.

Per comprendere se le differenze nei valori medi registrati all'inizio e al termine del percorso di formazione risultano essere statisticamente significative si è dunque deciso di effettuare l'analisi del *t* di Student per dati non appaiati. A tal proposito, si sono rilevati degli incrementi statisticamente significativi in tutti gli ambiti di competenza seppur con incidenze diverse.<sup>9</sup>

In generale, tra ingresso e uscita dal corso il valore medio degli incrementi nei punteggi per i vari obiettivi è di 1.5 e quelli in cui si registrano le maggiori acquisizioni riguardano l'area delle conoscenze teoriche di base nell'ambito dei bisogni speciali (International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), aspetti psicologici, tecnologie efficaci per le disabilità e modelli didattici efficaci), l'ambito della consapevolezza professionale, in particolare il conoscere la deontologia professionale per il sostegno e, infine, la conoscenza e l'utilizzo di software specifici per la disabilità.

Nello specifico, per quanto riguarda i dati rilevati in riferimento agli obiettivi specifici indicati nel questionario sono stati sintetizzati in Figura 8, riportando i valori medi ottenuti, all'inizio e al termine del percorso di formazione.

In ingresso gli obiettivi che rientrano nel primo quartile (quindi risultano più critici) riguardano le conoscenze in merito a: neurologia, tecnologie efficaci per le disabilità, software specifici per le disabilità, ICF, identificazione di funzionalità secondo l'ICF, modelli di didattica efficace per l'inclusione, conoscenze internazionali basate su evidenze e centri e associazioni in Italia. In uscita, nel primo quartile, seppur con valutazioni superiori e tutte sufficienti, ritroviamo gli stessi obiettivi insieme ad altri quali: tecniche per il miglioramento professionale, risorse educative aperte per l'inclusione e formulare un Piano Educativo Individualizzato (PEI). La partecipazione al corso sembra dunque incidere sulla consapevolezza dei partecipanti, da un lato circa la necessità di ampliare i propri repertori di conoscenze al fine di apprendere sempre nuove strategie didattiche e risorse educative per implementare processi inclusivi di qualità e, dall'altro, in relazione alla complessità dei fattori e delle competenze necessarie per elaborare un progetto educativo in grado di rispondere alle reali esigenze dei soggetti coinvolti. Tuttavia, in generale, la valutazione del primo quartile passa da 4.89-5.68 (inizio corso) a 6.63-7.37.

Mentre per quanto riguarda l'ultimo quartile, ossia gli obiettivi su cui i corsisti si sentono più preparati, essi riguardano principalmente la dimensione relazionale dell'azione educativa-didattica. Nello specifico, in ingresso tra questi rientrano: fare uso della comunicazione visiva, la capacità di adattare il curriculum (semplificazione, individualizzazione), la capacità di relazionarsi con gli altri insegnanti della classe, la capacità di creare un solido team scolastico, la capacità di relazionarsi con la famiglia, la capacità di gestire i rapporti con Aziende Sanitarie Locali (ASL) e altre associazioni esterne, la capacità di creare un clima favorevole per l'inclusione in classe e nella scuola. In uscita, oltre a confermare quelle rilevate all'inizio del corso, i docenti indicano anche di conoscere le qualità delle modalità relazionali e le tecniche di semplificazione dei

---

<sup>9</sup> Nello specifico: conoscenze teoriche di base nell'ambito dei bisogni speciali,  $t(157) = 4.3459$ ,  $p < 0.05$ ; capacità di osservazione e progettazione individualizzata,  $t(163) = 1.2946$ ,  $p < 0.05$ ; capacità di gestire rapporti interpersonali,  $t(168) = 6.2767$ ,  $p < 0.05$ ; capacità di usufruire di risorse esterne,  $t(161) = 7.0771$ ,  $p < 0.05$ ; consapevolezza professionale,  $t(169) = 1.2674$ ,  $p < 0.05$ ; capacità di agire nel setting scuola,  $t(150) = 4.7130$ ,  $p < 0.05$ ; capacità di agire nel setting classe/gruppo,  $t(153) = 3.1418$ ,  $p < 0.05$ ; capacità di impiego della comunicazione multimodale/multimediale,  $t(154) = 2.7678$ ,  $p < 0.05$ .

contenuti. A tal proposito, la valutazione dell'ultimo quartile passa da 6.75-7.53 (inizio del corso) a 8.19-8.54 (al termine).

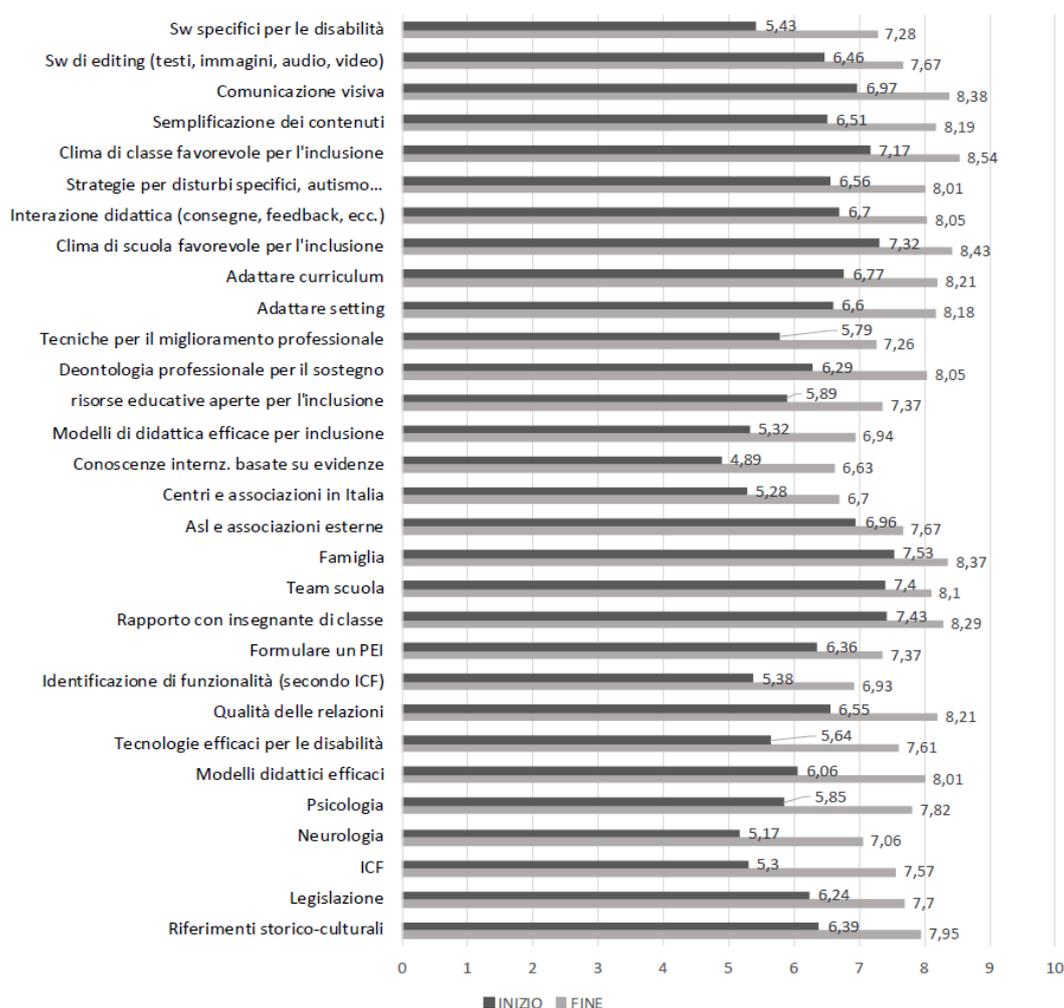


Figura 8. Autopercezione degli apprendimenti conseguiti dai corsisti: confronto tra l'inizio e la fine del corso, in rapporto agli obiettivi.

Se è vero dunque che complessivamente si registrano dei cambiamenti rilevanti nelle percezioni dei corsisti circa l'acquisizione di conoscenze/competenze ritenute significative nella professionalità dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico, diviene importante interrogarsi circa alcune revisioni e integrazioni all'offerta educativa e didattica del percorso a partire dall'intreccio dei dati raccolti mediante i diversi strumenti di monitoraggio.

#### 4. Conclusioni

Rilevare, monitorare e valutare la qualità dell'offerta formativa del corso di specializzazione, seppur prendendo in esame solamente le valutazioni espresse da parte dei corsisti, ha fornito delle indicazioni utili per ripensare l'articolazione del percorso

formativo e introdurre delle iniziali revisioni migliorative nei contenuti e nelle modalità, sempre nel contesto di quanto stabilito dal D.M. 30.09.2011.

Provando a compiere una sintesi circa i principali elementi emersi dalle diverse analisi condotte, in un'ottica di riprogettazione della proposta formativa, da un lato si riscontrano delle criticità in alcune attività specifiche, che portano i corsisti in uscita a non percepirsi come competenti in alcuni ambiti della professionalità docente, nonostante l'incremento generale nei punteggi attribuiti all'inizio e alla fine del corso; dall'altro, al termine del percorso, si evidenziano delle differenze significative in termini di autoefficacia percepita entro i quattro gruppi dei partecipanti pertanto, come indicato in precedenza, si pone in evidenza la necessità di tenere in considerazione maggiormente le specificità che contraddistinguono i diversi gradi scolastici e i percorsi formativi in ingresso dei partecipanti.

Nello specifico, intrecciando le valutazioni della qualità percepita con le autovalutazioni degli apprendimenti conseguiti da parte dei corsisti, i punteggi medi più elevati attribuiti agli insegnamenti e ai laboratori trovano una possibile conferma nella percezione finale da parte dei partecipanti di aver acquisito e consolidato, grazie alla partecipazione al corso, dei repertori di conoscenze teoriche nell'ambito dei bisogni educativi speciali, ma anche l'acquisizione di una maggiore consapevolezza professionale. Mentre le criticità riscontrate nelle attività TIC potrebbero in parte far comprendere le autovalutazioni attribuite al termine del percorso agli obiettivi riconducibili all'area tecnologica, ad eccezione dell'item riguardante la comunicazione visiva, nei quali, seppur si rilevi un incremento significativo nei punteggi, si riscontrano ancora delle criticità, in particolare per quanto concerne la conoscenza e utilizzo di tecnologie efficaci per le disabilità.

Per questo motivo, oltre a riconoscere l'importanza di integrare tali analisi con modalità di indagine e valutazione differenti, al fine di tenere in considerazione una pluralità di punti di vista e cogliere dunque con maggiore sistematicità le peculiarità e le criticità di un complesso percorso quale quello preso in esame, a partire dall'analisi delle autovalutazioni raccolte, nella quinta edizione del corso si sono effettuate delle scelte rilevanti volte a migliorare la proposta formativa, quali:

- la creazione di un Comitato scientifico che coinvolge i docenti di sostegno impegnati nel corso e che fanno parte dei Centri Territoriali di Supporto (CTS) delle province di riferimento (Modena e Reggio Emilia). A partire dal pieno riconoscimento dell'importanza di creare continue sinergie e scambi con i professionisti che operano quotidianamente all'interno dei contesti scolastici, si è dunque deciso di coinvolgere tale gruppo in un lavoro di analisi e identificazione dei principali nuclei tematici, considerati essenziali nella formazione degli insegnanti per le attività di sostegno didattico. Se da un lato, infatti, si rileva l'urgenza di calibrare l'offerta formativa, in modo tale da valorizzare maggiormente le peculiarità che contraddistinguono i diversi ordini scolastici, anche in fase di selezione dei vari formatori, in particolare per quanto concerne le attività specifiche (ad esempio i laboratori), dall'altro si riconosce la necessità di rintracciare degli ambiti comuni essenziali e strutturanti la professionalità docente;
- la modifica strutturale dell'ambito riguardante le Nuove tecnologie per l'apprendimento, differenziando tale sezione in percorsi specifici e affidandone la gestione e realizzazione a insegnanti specializzati, afferenti ai diversi gradi scolastici, in grado di contestualizzare maggiormente il contributo rilevante che le nuove tecnologie didattiche possono offrire all'esperienza educativa, in un'ottica inclusiva;

- la revisione e integrazione in un unico documento degli elaborati oggetto di discussione durante il colloquio finale (approfondimento teorico, relazione di tirocinio e prodotto multimediale) per sostenere e promuovere nei corsisti la capacità di porre in connessione i diversi momenti formativi in cui si articola il percorso, per contenere eventuali rischi di sovrapposizioni e ridondanze tematiche e alimentare la ricorsività tra teoria e prassi, quale elemento essenziale in ogni itinerario educativo;
- la sottolineatura della dimensione progettuale nell'esperienza di tirocinio diretto, richiedendo a ciascun corsista di elaborare un'ipotesi di intervento da proporre, condividere con il tutor scolastico e realizzare laddove possibile all'interno del contesto educativo individuato.

Se è vero che quelli elencati rappresentano elementi che, sulla base del monitoraggio realizzato, hanno trovato una declinazione operativa già nella V edizione del corso, tuttavia si possono rintracciare degli ulteriori possibili sviluppi, non solo implementando un sistema di valutazione più articolato, ma anche realizzando delle continue occasioni di scambio e confronto con le realtà scolastiche presenti sul territorio, al fine di incentivare a livello sistemico la capacità di ragionare in termini di rete, di crescita comune, di collaborazione tra le istituzioni e le figure che vi partecipano, di progettazione condivisa (Bortolotti & Bembich, 2016). In tal senso, richiamando quanto indicato anche nei recenti documenti europei circa la necessità di garantire “un continuum tra la formazione docente e le opportunità di aggiornamento in servizio dei docenti e dei dirigenti scolastici senza ‘lacune’ o incongruenze tra i diversi ordini di scuola” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, p. 64), il monitoraggio e la valutazione della qualità dei percorsi formativi iniziali non si limita a introdurre dei cambiamenti significativi nell'articolazione di tali momenti, ma mira ad incentivare e sostenere delle reali sinergie con tutti gli enti che si occupano della formazione docente presenti su un dato territorio, al fine di realizzare delle proposte formative situate e significative. Infatti, “possiamo discutere di integrazione su più livelli – ideale, politico, normativo o di ricerca – ma alla fine è il docente che deve affrontare l'eterogeneità degli studenti in classe! È l'insegnante che mette in pratica i principi dell'integrazione scolastica. Se l'insegnante non è in grado di rivolgersi ad un'ampia complessità di studenti seduti nella stessa classe, tutte le buone intenzioni sull'integrazione scolastica sono vane. Dunque, la sfida del futuro è migliorare i programmi di formazione e preparare i docenti ad affrontare la diversità” (Meijer, 2011, p. 6).

### **Riferimenti bibliografici**

- Albanese, O. (Ed.). (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti*. Bergamo: Junior.
- Associazione Treelle, Caritas italiana, & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Bortolotti, E., & Bembich, C. (2016). L'inclusione nei servizi educativi per la prima infanzia: un'esperienza di formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 153–164.
- Cardarello, R., Bertolini, C., Pintus, A., Antonietti, M., & Scipione, L. (2017). Dimensioni soggettive della qualità: self-efficacy e giudizi di rilevanza per insegnanti in servizio della scuola secondaria. In P. Magnoler, A. M. Notti & L. Perla (Eds.), *La*

- professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp.129-147). Lecce: PensaMultimedia.
- 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. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-20600> (ver. 15.04.2021).
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11–19.
- D'Alonzo, L. (2009). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- De Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (Eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- 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*.
- Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1–11.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa - Sfide ed Opportunità*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education Publishing.
- Gariboldi, A., & Pugnaghi, A. (2020). Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VIII(2), 243–258.
- Ianes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, 3, 589–598.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilita e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- ISTAT. Istituto Nazionale di Statistica (2020). *Report. L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2018-2019*. <https://www.istat.it/it/files/2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf> (vers. 15.04.2021).
- Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Bagnolo Mella: Vannini.

- Meijer, C. (2011). Introduzione. In European Agency for Development in Special Needs Education (2011), *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa - Sfide ed Opportunita* (p. 6) Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2), 150–160.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD.
- Pavone, M. (2004). L'insegnante di sostegno in prospettiva europea. *L'integrazione scolastica e sociale*, 3(3), 200–273.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. In E. R. House (Ed.), *School evaluation: The politics and process* (pp. 319-328). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.