

## The training course for future support teachers. A study on the indirect internship at Milano-Bicocca University

La formazione dei docenti specializzati per il sostegno. Uno studio sul tirocinio indiretto all'Università Milano-Bicocca

---

Lilia Andrea Teruggi<sup>a</sup>, Alessia Cinotti<sup>b</sup>, Elisa Farina<sup>c,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Milano-Bicocca*, [lilia.teruggi@unimib.it](mailto:lilia.teruggi@unimib.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Milano-Bicocca*, [alessia.cinotti@unimib.it](mailto:alessia.cinotti@unimib.it)

<sup>c</sup> *Università degli Studi di Milano-Bicocca*, [elisa.farina@unimib.it](mailto:elisa.farina@unimib.it)

### Abstract

---

Acknowledging the importance of the Training Courses for Support Teachers (Ministerial Decree 30.09.2011) on the development of professional competences to foster an inclusive school system, it is necessary to monitor the quality of these training courses in the three main areas foreseen by the Ministerial Decree (lectures, internship and workshops). In this sense, this contribution is an opportunity to reflect on the effectiveness of the indirect internship organized at the University of Milan-Bicocca for future pre-school and primary school support teachers. For this purpose, 90 self-assessment rubrics – filled in by students coming from two different training paths – five years university degree and secondary school teaching diploma, will be described and analyzed, considering the entry and exit competences perceived by the students, as well as the improvements found in the different areas.

**Keywords:** teachers training; indirect internship; inclusion; disability; support teachers.

### Sintesi

---

Vista la significatività che i Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno (D.M 30.09.2011) rappresentano nello sviluppo di competenze professionali volte a realizzare un sistema scolastico inclusivo, è opportuno monitorare la qualità dei percorsi formativi nei tre principali ambiti previsti dal decreto (insegnamenti, tirocinio e laboratori). Il presente contributo rappresenta, in questo senso, un'occasione per riflettere sull'efficacia del tirocinio indiretto organizzato presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca per i futuri insegnanti di sostegno della scuola dell'infanzia e primaria. Attraverso la compilazione – da parte di 90 studenti – di una rubrica di autovalutazione verranno descritte e analizzate le competenze in entrata e in uscita nonché i miglioramenti riscontrati nelle diverse aree nel gruppo di studenti, composto da laureati in Scienze della Formazione Primaria e studenti in possesso dell'abilitazione all'insegnamento conseguita presso gli Istituti Magistrali.

**Parole chiave:** formazione insegnanti; tirocinio indiretto; inclusione; disabilità; docente specializzato.

---

<sup>1</sup> Il contributo, interamente progettato e condiviso dalle tre autrici, è stato così stilato: par. 1 da L. A. Teruggi; par. 2, 6, 7 da A. Cinotti, par. 3, 4, 5 da E. Farina. L'intero gruppo di lavoro, del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno dell'Università Milano-Bicocca, è composto da: Elisabetta Nigris, Lilia Andrea Teruggi, Roberta Garbo, Andrea Mangiatordi, Alessia Cinotti, Matteo Schianchi, Franco Passalacqua, Elisa Farina.

## 1. Introduzione

Dall'istituzione dei Corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, ai sensi dei D.M. n. 249/2010 e del D.M. 30.09.2011, si è alimentato, all'interno del contesto italiano, un dibattito sull'efficacia dei percorsi formativi e una riflessione sulla descrizione e valutazione delle competenze che gli insegnanti specializzati possiedono al termine di tale formazione. È ormai condiviso, nell'ambito della riflessione pedagogica, come il miglioramento della qualità della formazione sia l'iniziativa politica che produrrà, verosimilmente, un miglioramento del rendimento scolastico (OECD, 2005) e come un'alta formazione “volta a rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che i futuri docenti incontreranno in classe è l'iniziativa politica che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive” (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'istruzione degli Alunni Disabili, 2012, p. 11).

La formazione dei futuri insegnanti per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità non può dunque essere *fugace e impalpabile* (Amatori, 2019; Bocci, 2015), ma deve condurre alla preparazione di professionisti altamente qualificati che siano “figure di sistema, perno intorno al quale può costruirsi la rete di sostegni, formali e informali, necessari per promuovere reali politiche e prassi inclusive” (Cottini, 2014, p. 10). Obiettivo molto ambizioso che spinge la riflessione in una duplice direzione: da un lato è infatti doveroso continuare a interrogarsi sulla formazione di una figura così cardine per il supporto alle politiche inclusive (Aiello, Corona, & Sibilio, 2014; De Anna, Gaspari & Mura, 2016; Gaspari, 2016; Ianes, 2014; Pavone, 2016; Zappaterra, 2014). Dall'altro, la responsabilità che viene affidata a questo percorso di formazione richiede un monitoraggio dei tre ambiti previsti dal decreto (insegnamenti, tirocinio e laboratori) e delle competenze che dovrebbero essere sviluppate (Anello & Ferrara, 2018; Anello & Pitingaro, 2020; Ardolino, Lapicciarella & Scippo, 2020; Bellacicco, 2019; Calvani, Menichetti, Pellegrini, & Zappaterra 2017; Ciraci & Isidori, 2017; Gariboldi & Pugnaghi 2020; Guerini 2020; Sánchez Utgé, Mazzer, Pagliara, & De Anna, 2017). All'interno di questo quadro di riferimento, il presente contributo si colloca nella seconda direzione sopra esposta volendo offrire una riflessione sulle competenze in ingresso e in uscita percepite dai futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria iscritti. In particolar modo, l'attenzione verrà focalizzata sugli studenti iscritti al IV ciclo del corso di specializzazione nell'anno accademico 2018/2019 presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca<sup>2</sup>. Con il D.M. n. 92/2019, art. 3, vengono integrate e aggiornate le disposizioni inerenti i requisiti di ammissione ai presenti corsi prevedendo, per gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria il “titolo di abilitazione all'insegnamento conseguito presso i corsi di laurea in scienze della formazione primaria o analogo titolo conseguito all'estero e riconosciuto in Italia ai sensi della normativa vigente; diploma magistrale, ivi compreso il diploma sperimentale a indirizzo psicopedagogico, con valore di abilitazione e diploma sperimentale a indirizzo linguistico, conseguiti presso gli istituti magistrali o analogo titolo di abilitazione conseguito all'estero e riconosciuto in Italia ai sensi della normativa vigente, conseguiti, comunque, entro l'anno scolastico 2001/2002”. Il gruppo di studenti che ha superato le prove di ammissione è dunque costituito, in ingresso, da profili eterogenei frutto di percorsi formativi differenti: la laurea in Scienze della Formazione Primaria e il diploma magistrale/sperimentale; eterogeneità che è stata percepita dai tutor di tirocinio indiretto i quali, lavorando a stretto contatto con gli studenti in gruppi ristretti, hanno rilevato diversità

---

<sup>2</sup> Il percorso è iniziato il 1° luglio 2019 e le abilitazioni hanno avuto luogo entro il 14 maggio 2020.

di esperienze, conoscenze e competenze dei corsisti. La descrizione, dunque, delle competenze in ingresso e uscita riferita al tirocinio indiretto, diventa quindi oggetto di analisi del presente contributo con l'obiettivo di riflettere sulla significatività che il tirocinio indiretto ha nello sviluppo delle competenze professionali previste dal decreto e nella messa in luce di eventuali zone d'ombra che possono guidare verso una riprogettazione del tirocinio, nell'ottica di renderlo sempre più rispondente ai profili in ingresso degli studenti ma, nello stesso tempo, coerente con le competenze che l'insegnante specializzato deve possedere.

## **2. Le competenze dell'insegnante specializzato per il sostegno: alcune questioni preliminari**

Il bisogno di potenziare le competenze professionali degli insegnanti è ampiamente riconosciuto in ambito nazionale e internazionale, trattandosi di un *fattore chiave* per fornire un'educazione di qualità e inclusiva, nonché pari opportunità di apprendimento per tutti (UN, 2015). A fronte delle mutate esigenze di sviluppo e di crescita globale e dei cambiamenti che stanno interessando i sistemi di istruzione, si riscontra la necessità di equipaggiare gli insegnanti di competenze sempre più articolate, non solo sul piano della trasmissione culturale, ma anche sul piano relazionale-comunicativo, organizzativo e metodologico-didattico (Lascioli, 2018; Musai, 2017). Difatti, nella formazione degli insegnanti è appurato quanto sia fondamentale la sinergia tra saperi teorici e pratica professionale e, dunque, l'organizzazione di un percorso che preveda al suo interno un curriculum teorico-pratico coerente con le esigenze della scuola (Zecca, 2014). La qualità del percorso formativo degli insegnanti – non solo iniziale, ma anche nell'ambito dei corsi di specializzazione – è un tema cruciale al fine di garantire una scuola inclusiva, favorendo la partecipazione e gli apprendimenti di tutti gli alunni in classi/sezioni eterogenee con bisogni (educativi e formativi) sempre più diversificati. Com'è noto, l'inclusione è quel *processo radicale di trasformazione* del sistema scolastico, in tutti i suoi aspetti strutturali e organizzativi, che richiede un forte investimento sul personale docente, ribadendo la priorità di una robusta formazione degli insegnanti sugli aspetti pedagogici e didattici dell'inclusione scolastica (D'Alessio, 2001; Pavone, 2015). In questa prospettiva, si colloca anche l'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'istruzione degli Alunni Disabili che, nel documento dal titolo *Profilo dei docenti inclusivi* (2012), riconosce l'importanza nevralgica della formazione degli insegnanti nella direzione di un sistema scolastico inclusivo, indicando un quadro di valori e relative aree di competenza che – i futuri insegnanti – dovrebbero acquisire e padroneggiare. Ciò presuppone una certa consapevolezza del tipo di insegnante che si intende formare e conseguentemente reclutare, mediante una proposta formativa che permetta, in maniera circolare e dialettica, di procedere dalla discussione di principi generali, all'analisi di competenze e comportamenti trasversali che potremmo definire necessari allo sviluppo di una prospettiva inclusiva in ambito scolastico (Gianferrari, 2009). In tal senso, una delle maggiori sfide è certamente rappresentata dalla formazione dell'insegnante di sostegno, che ricopre (o dovrebbe ricoprire) un ruolo fondamentale per garantire l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, accompagnando i processi di insegnamento-apprendimento mediante le interazioni con la classe (Hattie, 2016) e attraverso una didattica efficace per il miglioramento degli apprendimenti (Calvani, 2018).

Come indica De Anna (2014), avere un insegnante specializzato che faccia parte della classe e che abbia la corresponsabilità dei contesti di apprendimento, insieme agli

insegnanti curricolari, costituisce una risorsa di grande rilievo per la realizzazione di un sistema scolastico che si concretizza non solo in termini di presenza (diritto e accesso all'istruzione, UN, 2006), ma anche e, soprattutto, in termini di partecipazione (qualità dell'esperienza di apprendimento) e di conseguimento dei risultati educativi e del successo scolastico. Ciò viene indicato anche nel *profilo del docente specializzato*, all'art. 2 del D.M. 30.09.2011, che ribadisce – sulla scia della L. n.104/1992 (art. 13, comma 6) e della Circolare n. 199/1979 – il ruolo dell'insegnante di sostegno, il quale “assume la contitolarità [...] e offre la sua professionalità e competenza per apportare all'interno della classe un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica”. Si tratta, come rimarca Zappaterra (2014), di un profilo sempre più connotato in senso pedagogico e sempre più volto ad acquisire competenze per la didattica degli alunni con disabilità in contesti integrati, secondo un approccio inclusivo. È proprio alla luce di queste complesse sfide che la specializzazione – preparatoria all'incarico da assolvere – non può che articolarsi sull'acquisizione di competenze *specifiche* e *inclusive* che, da una parte, specializzano/qualificano il profilo sui temi della disabilità e, d'altro canto, concorrono alla delineazione di un profilo *inclusivo* con competenze *diffuse* legate alla più ampia gestione integrata della classe, nonché al supporto dei processi di insegnamento-apprendimento di tutti. In tal senso, dalla lettura del D.M. 30.09.2011, si rilevano le competenze che il *docente specializzato* dovrebbe possedere e che potremmo, idealmente, configurare in tre aree di competenza. La prima riguarda prevalentemente le competenze metodologico-didattiche e pedagogico speciali nell'ambito della didattica e pedagogia speciale e della pedagogia della relazione di aiuto con un'attenzione agli approcci metacognitivi e cooperativi dei processi di apprendimento. La seconda area verte prevalentemente sulle competenze relazionali che si articolano nella costruzione e nella gestione delle relazioni con i principali interlocutori che si interfacciano con l'allievo con disabilità (le famiglie e gli operatori sanitari e sociali) e con i colleghi, attraverso i principi di corresponsabilità e collegialità mediante forme di comunicazioni efficaci e collaborative. La terza area interessa, invece, nello specifico, la relazione educativa con l'allievo con disabilità e con gli allievi tutti, apprendendo approfondite conoscenze sulla gestione della classe, nonché sugli interventi educativi nell'ambito della relazione di aiuto e sull'elaborazione, in chiave pedagogica, del Piano Educativo Individualizzato (PEI).

In questa direzione, l'insegnante di sostegno potrà assumere il delicato compito di costruire alleanze dentro e fuori la scuola, quale figura *pivotal*e nella concertazione di una rete di supporti che devono essere messi in campo per favorire la promozione di una scuola realmente inclusiva, esaltando la prospettiva contestuale e il coinvolgimento di altre agenzie educative (Cottini, 2014; Favorini, 2015; WHO, 2001).

Interessante, infine, osservare come alcune aree evidenziate, nonché competenze prese in esame, siano contenute anche nel – già citato – *Profilo dei docenti inclusivi*. In modo particolare, tali competenze riguardano le dimensioni incentrate sulla *valorizzazione della diversità*, sul *sostegno degli alunni* e sul *lavorare con gli altri* che risultano strategiche nel dare impulso a processi inclusivi significativi e di qualità. Tuttavia, ai fini della riflessione che qui portiamo avanti, è interessante sottolineare anche l'ultima area del documento – *competenze sullo sviluppo e sull'aggiornamento professionale* – che interpreta il “docente come un professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato” (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'istruzione degli Alunni Disabili, 2012, p. 8). Tale competenza può trovare una cornice di senso nel tirocinio indiretto del corso di specializzazione, quale momento chiave per la costruzione di una competenza essenziale per innovare la didattica e la propria professionalità in una direzione inclusiva. In tal senso, è auspicabile pensare a occasioni strutturate di riflessività, trattandosi di una *partita* che la didattica universitaria

deve poter giocare per tentare di trasformare la scuola a partire dai docenti come *vettori* di inclusione (Sannipoli, 2018).

### **3. Il tirocinio indiretto**

Ruolo fondante nella formazione degli insegnanti è riservato, dunque, alla riflessione sull'azione considerata come centrale nell'aumentare la consapevolezza nei confronti delle proprie azioni, delle scelte e come punto di partenza nel processo di cambiamento della pratica insegnativa (Altet, 2003). Riflettere sull'azione nel corso dell'azione (Schön, 1983) non può essere considerata una competenza collaterale, ma costitutiva e fondante della professione in cui vi deve essere uno spazio-tempo "per rivisitare il proprio sapere professionale e per comprendere il processo con cui vengono effettuate le scelte, per apprendere nuove conoscenze, per analizzare la coerenza fra le diverse azioni professionali e i risultati ottenuti" (Magnoler & Giannandrea, 2014, p. 639). Questo spazio-tempo nella formazione degli insegnanti non può essere lasciato alla personale iniziativa degli studenti in formazione, ma ben progettato e organizzato se si vuole che il pensiero critico-riflessivo diventi una competenza costituente della professione insegnante "matrice originaria di un procedere educativo e didattico costituito da interrogativi, osservazione, dialogo e analisi di se stessi, del proprio pensiero, dei propri riferimenti pedagogici" (Bolognesi & D'Ascenzo, p. 18). Il tirocinio indiretto incarna proprio questo spazio-tempo capace di fare da collante tra i saperi, le esperienze e la riflessione personale, un luogo e un tempo specifici per problematizzare i riferimenti teorici acquisiti (Gariboldi & Pugnaghi, 2020). Questo luogo di riflessività si carica, all'interno del percorso di specializzazione del sostegno, di un valore aggiunto poiché diventa un'occasione privilegiata, anche solo per il rapporto numerico tutor/studenti, per far emergere le rappresentazioni che i docenti in formazione hanno della disabilità, del ruolo e delle funzioni dell'insegnante per il sostegno, delle immagini di cui sono portatori e della consapevolezza che, in quanto docenti, "possono contribuire con i loro atteggiamenti a predisporre un terreno fertile sul quale possono proliferare comportamenti respingenti ed escludenti nei confronti del diverso o, di contro, possono predisporre uno spazio di educazione finalizzato a promuovere e diffondere la cultura dell'inclusione e l'acquisizione di metodologie e strumenti didattici da impiegare nella pratica dell'insegnamento delle pari opportunità e delle pluralità esistenziali a scuola" (Fiorucci, 2014, p. 54).

La progettazione di questo spazio deve dunque essere ben accurata per valorizzare e sfruttare il potenziale della co-costruzione del ragionamento per giungere a una riflessività collettiva capace di far emergere latenze e implicite che possono influire su un ambiente inclusivo; inoltre, deve portare gli studenti all'acquisizione e alla sperimentazione di quegli strumenti di osservazione e documentazione che costituiscono competenze trasversali per un professionista riflessivo. In linea con quanto sopra esposto, il D.M. 30.09.2011 istituisce il tirocinio diretto e indiretto per un totale di 300 ore, come "rielaborazione dell'esperienza professionale; rielaborazione dell'esperienza professionale da un punto di vista personale e psico-motivazionale" (All. B).

Tralasciando per motivi di spazio la trattazione delle attività sull'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), previste da decreto nel tirocinio indiretto, verrà ora presa in esame la strutturazione del tirocinio indiretto presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, come premessa necessaria per comprendere la successiva analisi delle competenze in ingresso e in uscita individuate nell'anno accademico 2018/2019.

### **3.1. L'esperienza del tirocinio indiretto presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca**

Visto il carattere fondante che il tirocinio indiretto riveste nella formazione degli insegnanti è stata prestata, fin dal primo ciclo del corso di specializzazione per il sostegno, particolare attenzione alla progettazione del percorso, attraverso un lavoro di co-costruzione e confronto collegiale tra tutti i tutor dei diversi ordini di scuola. Il percorso è stato, dunque, articolato in quattro fasi all'interno delle quali, come elementi imprescindibili, sono stati individuati: l'osservazione, la raccolta e l'analisi della documentazione, la riflessione rispetto all'esperienza e il confronto con i diversi attori del tirocinio.

In particolar modo, la prima fase del tirocinio ha visto l'osservazione come cardine per la comprensione del contesto (territorio, scuola, classe) all'interno del quale lo studente opera e la definizione di quegli indicatori che consentono di leggere e analizzare l'ambiente, in un'ottica inclusiva, con maggiore consapevolezza. Inoltre, la conoscenza e l'uso degli strumenti utili per una documentazione significativa – finalizzata a “sostenere la riflessione sull'agito” (Bertolini, 1996, p. 159), a ridare significato e valore a ciò che è stato messo in atto in un'ottica di riprogettazione – è stata oggetto di attenzione da parte dei tutor. Il diario di bordo è diventato, dunque, uno strumento di documentazione e riflessione e ha richiesto un tempo lungo e un confronto costante con gli studenti, sia in gruppo sia individualmente, al fine di passare da una scrittura di livello descrittivo a una narrativa e, infine, riflessiva (Nigris, 2004).

In questa prima fase, l'intreccio degli elementi emersi dall'osservazione con quelli rilevati dall'analisi della documentazione ha costituito – per i futuri insegnanti – la bussola per la progettazione di un percorso inclusivo da sviluppare all'interno della classe durante il tirocinio diretto (Barbaro, Cretella, Teruggi, & Zecca, 2018)

Nella seconda fase, quindi, il focus sulla progettazione di un percorso che fosse pensato, a priori, come ampio e diversificato, capace di rispondere ai bisogni dell'alunno con disabilità senza tuttavia essere un tragitto alternativo rispetto a quello della classe (Cottini, 2019) è diventato, grazie anche alla collettività della discussione, un momento altamente formativo per gli studenti. Inoltre, per sviluppare nei futuri insegnanti le competenze necessarie per la progettazione di attività di valutazione formativa, al fine di rendere evidenti gli esiti degli obiettivi previsti, è stato impostato un lavoro specifico e una riflessione sulla progettazione a ritroso (Wiggins & McTighe, 2004). Essere in grado di individuare i risultati desiderati, determinare gli strumenti che consentono di rendere evidenti gli esiti e pianificare conseguentemente le attività, costituiscono competenze necessarie per l'insegnante specializzato per il sostegno.

La terza fase del tirocinio indiretto ha rappresentato il momento in cui sperimentare, discutere e analizzare con il tutor e i colleghi alcuni strumenti di valutazione e individuare quelli più adatti per la propria progettazione. I percorsi inclusivi pensati dagli studenti e contestualmente attuati durante il tirocinio diretto hanno costituito, a questo punto, materiale fertile per cogliere eventuali incongruenze tra gli obiettivi definiti, le evidenze attese e gli strumenti di valutazione (Castoldi, 2016).

L'ultima fase, parallelamente alla conclusione del tirocinio diretto, è stata dedicata alla valutazione e alla riprogettazione del percorso attuato. L'analisi dei dati emersi dalla valutazione ha costituito il punto di partenza per l'individuazione dei punti di forza e di debolezza del proprio percorso, degli ostacoli incontrati rispetto all'inclusione e alla partecipazione attiva dell'alunno con disabilità, nonché delle eventuali incongruenze tra quanto progettato e quanto esperito in aula. Ripartendo, quindi, dalla progettazione iniziale

sono state individuate quelle possibili azioni, modifiche del contesto o degli strumenti affinché il proprio progetto potesse diventare sempre più rispondente alle differenze degli alunni (D'Alonzo, 2016).

#### **4. Lo strumento di indagine e il gruppo di riferimento**

Vista la peculiarità del tirocinio indiretto non solo come luogo di riflessione ma anche di appropriazione e sperimentazione di strumenti indispensabili per la progettazione didattica, è stato chiesto agli studenti, all'inizio e al termine del percorso di tirocinio, di compilare un bilancio delle competenze relativo a diverse dimensioni della professione docente: didattica, organizzazione e professionalità. Con questo strumento sono state individuate le aree in cui, all'inizio del percorso formativo, gli studenti si sono percepiti maggiormente competenti o, al contrario, più fragili; inoltre, il confronto tra la percezione in entrata e quella in uscita ha consentito l'identificazione delle aree in cui è avvenuto un miglioramento più significativo.

Il bilancio delle competenze è stato costruito partendo dal modello *Bilancio iniziale delle competenze* (MIUR & Indire, 2019) che gli insegnanti neoassunti o con passaggio di ruolo devono compilare durante l'anno di prova. Lo strumento, tuttavia, non è stato utilizzato nella sua versione integrale ma sono state apportate alcune modifiche al fine di renderlo maggiormente conforme agli obiettivi della ricerca e più agevole sia nella compilazione sia nella restituzione e analisi delle risposte.

Rispetto alla versione ministeriale sono state mantenute le tre aree di competenze (A-B-C) e sono stati scelti 13 indicatori:

- A. Area delle competenze relative all'insegnamento (didattica):
  - A1: Conoscere i concetti chiave della disciplina;
  - A2: Elaborare piani educativi individualizzati coerenti con il percorso della classe;
  - A3: Progettare le attività della classe affinché queste tengano conto delle necessità degli allievi con bisogni educativi speciali in modo da favorirne l'inclusione;
  - A4: Utilizzare le tecnologie e le opportunità offerte dalle tecnologie e dei linguaggi digitali per migliorare i percorsi di apprendimento;
  - A5: Prefigurare i possibili ostacoli di apprendimento e predisporre adeguate strategie di intervento;
  - A6: Progettare attività di valutazione formativa utilizzando una pluralità di strumenti e tecniche;
  - A7: Sviluppare la cooperazione fra studenti e forme di mutuo aiuto di insegnamento.
- B. Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della propria scuola (organizzazione):
  - B8: Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare in collaborazione con i colleghi;
  - B9: Focalizzare l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, consiglio di classe, etc.) sui temi dell'inclusione;
  - B10: Curare i rapporti con l'équipe multidisciplinare e i servizi specialistici.
- C. Area delle competenze relative alla propria formazione (professionalità):

- C11: Utilizzare efficacemente le tecnologie digitali per migliorare la propria professionalità;
- C12: Documentare la propria pratica didattica;
- C13: Utilizzare le proprie competenze per riprogettare l'azione didattica.

Per ciascuno dei 13 indicatori sono stati decritti quattro livelli di padronanza attesi (livello 1: meno competente; livello 4: più competente). Lo strumento è stato dunque utilizzato come rubrica di autovalutazione in cui gli indicatori sono stati descritti attraverso una scala di qualità capace di dare evidenza al livello di padronanza raggiunto per ciascuna competenza (Castoldi, 2016).

Tra i 90 studenti (F = 88 e M = 2) che hanno compilato e restituito la rubrica, 50 risultano laureati in Scienze della Formazione Primaria (d'ora in poi chiamato gruppo SFP) e 40 possiedono il diploma magistrale (d'ora in poi chiamato gruppo DPL). I due gruppi presentano caratteristiche diverse sia a livello anagrafico sia per il numero di anni di servizio svolti su posto di sostegno alla data di ammissione al corso di specializzazione per il sostegno.

<i>Anni di servizio su posto di sostegno</i>					
	<b>Mai insegnato</b>	<b>Da 0 a 1 anni</b>	<b>Da 1 a 3 anni</b>	<b>Da 3 a 6 anni</b>	<b>Più di 6 anni</b>
<i>SFP</i>	16%	20%	52%	14%	0
<i>DPL</i>	35%	7.5%	30%	15%	2.5%

Figura 1. Anni di servizio su posto di sostegno.

Il gruppo SFP ha un'età media di dieci anni (e più) inferiore rispetto al gruppo DPL (28.7 vs. 39.7); nonostante ciò, il gruppo DPL mostra percentuali significativamente più basse negli anni di servizio su posto di sostegno: il 35% non ha mai rivestito il ruolo di insegnante di sostegno mentre un 37.5% ha dagli 0 ai 3 anni di servizio, contro un 72% del gruppo SFP.

## 5. Le competenze in ingresso, in uscita e i livelli di miglioramento

### *Competenze più basse, in ingresso*

Come riportato dalla Figura 2, sommando il livello 1 e 2, considerati i più bassi, le percentuali maggiori si collocano negli indicatori riferiti alle competenze A2 (63%), B8 (63%), B9 (63%) e C12 (64%) che vengono percepite, dall'intero gruppo, come le più fragili in ingresso. Con una percentuale più bassa, si rileva anche la competenza A4 (58%). Tuttavia, essendo l'intero gruppo composto da studenti che sia anagraficamente, sia per titolo di accesso, sia per esperienza professionale (es. giorni di servizio) sono molto differenti, è opportuno descrivere anche le competenze percepite nei due gruppi distinti. Il gruppo di SFP rispecchia, quanto a competenze più fragili, l'andamento del grande gruppo (A2 = 64%; B8 = 60%; B9 = 56%), con percentuali del tutto simili, ad eccezione della competenza C12 (50%) in cui la percentuale risulta essere un poco più bassa, rispetto all'intero gruppo. In tal senso, nel ventaglio delle tredici competenze prese in esame, gli studenti laureati in SPF tendono a percepirsi, ad inizio percorso, *meno preparati* sugli indicatori che riguardano, in modo particolare, l'elaborazione del PEI, la progettazione di didattiche innovative (da proporre, ad esempio, ai colleghi della classe attraverso modalità proattive) e la costruzione di una cultura inclusiva condivisa da tutto il team docente in

un'ottica di collegialità e corresponsabilità educativa. Il gruppo DPL, invece, mostra in tutte le aree di competenza (ad eccezione di A2) livelli più bassi rispetto al gruppo SFP con differenze elevate nelle competenze A6, A3 e A7 (con i rispettivi punti percentuali, p.p.: 6-41; A3-34; A7-34) che riguardano le competenze relative all'insegnamento (didattica).

I due gruppi sembrano, invece, presentare livelli di padronanza più simili negli altri ambiti di competenza, con una particolare omogeneità sugli indicatori che riguardano A2 (con un solo p.p. di differenza), B10 (con 6 p.p.) e B8 (con 8 p.p.). Da questa analisi sembra emergere che, per l'intero gruppo, i bisogni formativi percepiti dagli studenti stessi, ad inizio percorso, si collocano maggiormente nelle aree A2, B8 e B9; mentre, le competenze riferite a A3 (70%), A6 (63%), A7 (50%), C12 (83%) e C13 (58%) vengano percepite particolarmente deboli per il gruppo DLP, ma non per il gruppo SFP (rispettivamente: A3 = 36%, A6 = 22%, A7 = 16%, C12 = 50% e C13 = 26%).

#### COMPETENZE IN INGRESSO BASSE (SOMMANDO LIVELLO 1 E 2)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	B8	B9	B10	C11	C12	C13
Gruppo	31%	63%	51%	58%	54%	40%	31%	63%	63%	47%	47%	64%	40%
SFP	20%	64%	36%	48%	48%	22%	16%	60%	56%	44%	38%	50%	26%
DPL	45%	63%	70%	73%	63%	63%	50%	68%	73%	50%	60%	83%	58%
Differenza	25	1	34	25	15	41	34	8	17	6	22	33	32

Figura 2. Competenze in ingresso basse.

#### Competenze più elevate, in ingresso

Come riportato dalla Figura 3, sommando il livello 2 e 3, considerati i più alti, le percentuali maggiori si collocano negli indicatori riferiti alle competenze A1 (69%), A6 (60%), A7 (69%) e C13 (60%) che vengono percepite, dall'intero gruppo, come le elevate. Anche in questo caso, il gruppo di SFP rispecchia l'andamento dell'intero gruppo: difatti, le competenze che sembrano avere i livelli di padronanza maggiori sono le medesime (A1 = 80%, A6 = 78%, A7 = 84% e C13 = 74%). Complessivamente, dunque, l'area della didattica appare essere la più *forte*, seguita da C13 che verte, in senso più ampio, sul miglioramento della propria professionalità.

Per contro, nel gruppo DPL le due competenze più elevate, anche se con percentuali che superano di poco il 50%, sono A1 (56%) e A7 (57%) che riguardano rispettivamente la conoscenza dei "concetti chiave della disciplina" e le modalità didattiche che prevedono la "cooperazione tra gli studenti". Complessivamente, i livelli di padronanza, in ingresso, del gruppo DPL sembrano essere sostanzialmente (più) fragili e, dunque, da costruire e rinforzare mediante un percorso formativo che sia significativo: difatti, una buona parte di competenze non supera la soglia del 41%.

#### COMPETENZE INGRESSO ALTE (SOMMANDO LIVELLO 3 E 4)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	B8	B9	B10	C11	C12	C13
Gruppo	69%	35%	49%	41%	45%	60%	69%	36%	37%	52%	52%	34%	60%
SFP	80%	36%	64%	52%	52%	78%	84%	40%	44%	54%	62%	48%	74%
DPL	56%	35%	31%	28%	38%	38%	51%	33%	28%	50%	41%	18%	43%
Differenza	24	1	33	24	14	40	33	7	16	4	21	30	31

Figura 3. Competenze in ingresso alte.

### I livelli di miglioramento

A seguito di questa prima analisi, al fine di valutare l'efficacia o meno del tirocinio indiretto, è opportuno prendere in considerazione i miglioramenti registrati in quelle aree che, all'inizio del percorso, sono state individuate come più fragili per l'intero gruppo dei corsisti: A2, B8 e B9. Poiché i livelli di padronanza attesi erano 4, confrontando la rubrica di valutazione iniziale con quella finale, i risultati indicano se uno studente è rimasto stabile oppure è migliorato di uno, due o tre livelli (passando per esempio dal livello 1 iniziale a quello 4 finale).

#### FREQUENZA RELATIVA DIFFERENZA INIZIO - FINE

	A2 gruppo	A2 SFP	A2 DPL	B8 gruppo	B8 SFP	B8 DPL	B9 gruppo	B9 SFP	B9 DPL
Stabile	28%	26%	30%	28%	30%	25%	26%	28%	23%
Migl. +1	54%	60%	48%	54%	54%	55%	63%	58%	70%
Migl. +2	17%	14%	20%	17%	16%	18%	11%	14%	8%
Migl. +3	0%	0%	0%	1%	0%	3%	0%	0%	0%

Figura 4. Livelli di miglioramento nelle competenze più basse in ingresso.

Focalizzando l'attenzione sulle competenze A2 e B8 (Figura 4) si osservano valori congruenti tra i due indicatori, sia per il livello *stabile* sia per i miglioramenti di uno o due livelli: il 28% degli studenti dichiara di essere rimasto stabile, il 54% di essere migliorato di un livello e il 17% di essere progredito di due livelli. Nella competenza A2 la percentuale di studenti che dichiara di essere migliorata di uno o due livelli risulta leggermente superiore nel gruppo SFP (74%) rispetto che nel gruppo DPL (68%). Nell'indicatore B8, invece, la percentuale tra i due gruppi appare molto simile: 70% di studenti di SFP percepisce un miglioramento di uno o due livelli così come il 73% del gruppo DPL. Anche nella competenza B9, rispetto all'intero gruppo si riscontrano percentuali simili a quelle degli indicatori A2 e B8, con una percentuale leggermente superiore di studenti che si percepiscono migliorati di un livello (63%) e di poco inferiore nel miglioramento di due livelli (11%). Rispetto a questa competenza il dato più significativo è il 70% degli studenti del gruppo DPL che percepiscono un miglioramento di un livello.

In conclusione, rispetto a queste aree che in ingresso sono state individuate come più fragili, in media il 57% degli studenti dichiara di essere migliorato di un livello, un 15% di essere progredito di due livelli mentre un 27% si dichiara stabile. Non vi sono percentuali significative di studenti che esprimono un miglioramento di tre livelli.

#### FREQUENZA RELATIVA DIFFERENZA INIZIO - FINE

	A3 tot	A3 SFP	A3 DPL	A6 tot	A6 SFP	A6 DPL	A7 tot	A7 SFP	A7 DPL	C12 tot	C12 SFP	C12 DPL	C13 tot	C13 SFP	C13 DPL
Stabile	29%	30%	28%	38%	46%	28%	40%	50%	28%	30%	36%	23%	53%	62%	43%
Migl. +1	61%	66%	55%	54%	50%	60%	52%	46%	60%	49%	48%	50%	42%	34%	53%
Migl. +2	9%	4%	15%	7%	4%	10%	8%	4%	13%	20%	14%	28%	4%	4%	5%
Migl. +3	1%	0%	3%	1%	0%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Figura 5. Livelli di miglioramento nelle competenze con maggiore differenza tra i due gruppi.

Relativamente a quegli indicatori in cui, in ingresso, vi era una differenza significativa tra i due gruppi, si osservano in uscita rilevanti miglioramenti per il gruppo DPL mentre per il gruppo SFP una percentuale del 44.8% di studenti dichiara di essere rimasto stabile, con

un'alta percentuale (62%) per l'indicatore C13. Nella Figura 5, è possibile osservare le aree in cui una significativa percentuale di studenti del gruppo DPL dichiara di essere migliorata di uno o due livelli (A6 = 70%, A7 = 73%, C12 = 78%). La competenza riferita all'indicatore C13 relativa alla riprogettazione didattica è invece quella in cui il gruppo di SFP mostra la percentuale più alta di studenti che si definiscono *stabili* (62%), e il gruppo DPL la percentuale più bassa di studenti che dichiarano un miglioramento di uno o due livelli (58%). Infine, per l'indicatore A3 si registra, tra i due gruppi, la medesima percentuale (70%) di studenti che hanno percepito un miglioramento di uno o due livelli.

## 6. Discussione

Dal quadro complessivo dei risultati sopra esposti emergono, a nostro parere, alcune riflessioni di natura educativo-pedagogica, che cercheremo di delineare, fornendo una *panoramica* delle principali competenze raggiunte al termine del percorso formativo, alla luce delle *caratteristiche* iniziali degli studenti. Delle tre aree di competenza prese in considerazione dalla rubrica di valutazione, l'area in cui si riscontrano i valori più fragili – in ingresso – è riferita alle competenze relative alla partecipazione alla vita della propria scuola. In modo particolare, possiamo far riferimento al lavoro in team e alla collaborazione con i colleghi, sia nel condividere e proporre elementi di innovazione didattica, sia nel focalizzare l'attenzione del gruppo docente sui temi dell'inclusione. Se, da un lato, questo dato può essere interpretato mettendolo in relazione con gli anni di servizio su posto di sostegno che, come illustrato nella Figura 1, sono ancora esigui, dall'altro sottolineano che sia un bisogno formativo che rispecchi ancora la necessità di far evolvere, nei contesti scolastici italiani, la figura dell'insegnante per il sostegno, affidandogli quel ruolo pivotale già richiamato in precedenza (Canevaro, 2014; Cottini, 2014). Riteniamo dunque che la percezione di fragilità in questa area non sia solo la conseguenza del fatto che gli studenti siano all'inizio del loro percorso di specializzazione, ma che – molto più verosimilmente – rifletta una *caratteristica* del nostro sistema educativo in cui sono frequenti situazioni di isolamento e/o di delega (Favorini, 2015). Difatti, tra le numerose competenze che delineano il profilo dell'insegnante specializzato per il sostegno, richiamate dal D.M. 30.09.2011, quella riferita allo sviluppo di “competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe” appare tra le più sensibili, così come evidenziato anche dal Profilo degli Insegnanti Inclusivi.

Nell'area delle competenze riferite alla didattica, invece, ragionevolmente con il percorso formativo di specializzazione per il sostegno, l'indicatore più fragile, in ingresso, è riferito all'elaborazione di piani educativi individualizzati coerenti con il percorso della classe. Se da un lato ciò può apparire prevedibile dal momento che gli studenti non hanno ancora ricevuto una formazione specifica su queste tematiche, dall'altro non possiamo trascurare il fatto che tutti gli insegnanti, al di là dell'incarico sul sostegno, dovrebbero essere in grado di partecipare attivamente alla progettazione del PEI. Anche in questo caso tale bisogno formativo iniziale è in linea con le “competenze pedagogico-didattiche per realizzare le forme più efficaci ed efficienti di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi” e la “competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il Progetto di Vita”. Tali competenze ribadiscono con forza il ruolo educativo-didattico dell'insegnante di sostegno, che è la figura principe nel *gioco* dell'integrazione scolastica, anche se non può

essere l'unico artefice/garante della qualità dell'integrazione (Pavone, 2019; Zappaterra, 2018).

Se questi sono i bisogni formativi più forti per l'intero gruppo degli studenti, riteniamo che alcune riflessioni debbano essere fatte sulla diversa percezione di competenze emersa in alcuni indicatori tra il gruppo SFP e DPL.

Il gruppo SFP, a differenza dei colleghi DPL, percepisce di avere competenze più elevate negli indicatori riferiti alla progettazione di attività della classe che tengano conto della necessità degli allievi con bisogni speciali (A3), alla progettazione di attività di valutazione formativa (A6), allo sviluppo di forme di cooperazione e mutuo aiuto di insegnamento (A7), alla documentazione delle attività didattiche (C12). Sono competenze, queste, oggetto di formazione del Corso magistrale di Scienze della Formazione Primaria che, come chiaramente richiamato nel D.M. n. 249/2010, gli studenti devono possedere al termine del loro percorso formativo abilitante all'insegnamento. Tra gli obiettivi formativi qualificanti viene ribadita la necessità che le conoscenze acquisite nei diversi campi disciplinari siano connesse con le capacità di "gestire la classe e di progettare il percorso educativo e didattico" e di "possedere conoscenze e capacità che li mettano in grado di aiutare l'integrazione scolastica di bambini con bisogni speciali". Un ventaglio di competenze, questo, che costituisce una solida base su cui avviare un percorso di specializzazione per il sostegno, poiché si ritiene, che l'insegnante di sostegno sia prima di tutto un insegnante abilitato, che poi si specializza (Cottini, 2014).

Osservando i miglioramenti percepiti dall'intero gruppo di studenti al termine del percorso, in quelle aree che all'inizio sono state individuate come più fragili, è possibile affermare che il percorso formativo si sia indirizzato verso l'acquisizione di competenze inclusive che hanno permesso agli studenti di incorporare nel loro profilo professionale una prospettiva più ampia sull'inclusione, nonché una maggiore familiarità con metodologie didattiche volte a valorizzare la diversità, quale risorsa e ricchezza alla progettazione didattica (Bellacicco, 2019; Dovigo, 2007). Sembra dunque che il tirocinio indiretto abbia inciso sulla formazione degli studenti in quelle aree che erano percepite come le più fragili ad avvio percorso.

Nello specifico, sono tre gli elementi che potremmo indicare a sostegno dell'incremento delle competenze in uscita relative a A2, B8 e B9:

- in primo luogo, nonostante nel tirocinio indiretto non siano stati svolti espliciti lavori di progettazione di PEI, il lavoro di analisi della documentazione riferita all'alunno con disabilità e le riflessioni elaborate sia nel diario di bordo sia nel gruppo di tirocinio, hanno probabilmente inciso sulla percezione delle competenze in quest'area. Inoltre, il lavoro di osservazione riferito all'individuazione di barriere e facilitatori, l'analisi degli obiettivi, delle metodologie e degli strumenti di valutazione previsti nel PEI, al fine di progettare un percorso didattico capace di rispondere alle esigenze dell'alunno e della classe, ha portato a una metariflessione sugli elementi salienti del PEI (Crotti, 2017; Lascioli, 2018);
- in secondo luogo, il confronto con il tutor accogliente nella scuola in cui è stato svolto il tirocinio diretto, lo scambio (a volte anche problematico) con gli insegnanti della classe in cui sviluppare il progetto, la necessaria condivisione di concezioni relative all'idea di insegnamento-apprendimento per gli alunni con disabilità, hanno probabilmente influenzato la percezione degli studenti in merito alla loro capacità di focalizzare l'attenzione dell'intero gruppo docente sui temi dell'inclusione e proporre elementi di innovazione didattica (Unesco, 2017);

- infine, il confronto costante con i colleghi nel tirocinio indiretto, come luogo in cui sperimentare tecniche di lavoro cooperativo, ma anche come spazio in cui far emergere difficoltà nel costruire una cultura inclusiva all'interno dei contesti scolastici, esplicitare i problemi e, contemporaneamente, condividere ipotesi di soluzione attraverso uno scambio di saperi, può aver influito nell'aumentare la consapevolezza del profilo professionale di questi futuri insegnanti per il sostegno per quanto riguarda la possibilità di essere veicolo di elementi di innovazione e sviluppo di una cultura inclusiva (Calvert, 2016; Guerra, 2018).

Osservando invece i miglioramenti percepiti dal gruppo SFP e DPL in quelle aree di competenza in cui vi era una discrepanza maggiore, il tirocinio indiretto sembra che sia risultato efficace nell'offrire, soprattutto al gruppo DPL, quegli strumenti di documentazione, valutazione e conoscenza di metodologie cooperative, percepiti come fragili all'inizio del percorso. Il gruppo DPL, in tal senso, ha dimostrato un'apertura verso il cambiamento, nonché una buona capacità di assimilare nuove conoscenze e acquisire competenze sempre più articolate, che qualificano il profilo professionale del docente specializzato in una direzione inclusiva.

Per gli studenti del gruppo SFP, in queste aree, il tirocinio indiretto ha rappresentato un'occasione per consolidare e rinforzare quelle conoscenze e competenze precedentemente acquisite nel percorso di laurea. L'alta percentuale di studenti, di entrambi i gruppi, che ha dichiarato un miglioramento di uno o due livelli nella competenza riferita alla progettazione di attività inclusive che tengano conto dei bisogni dell'alunno con disabilità, va nella direzione di mettere in evidenza la significatività del tirocinio indiretto come luogo per apprendere quegli strumenti indispensabili per la futura professione al fine di "progettare fin dall'inizio, intenzionalmente e sistematicamente, i curricoli didattici per affrontare le differenze individuali" (Cottini, 2019, p. 14).

## 7. Conclusioni

Il percorso attivato nell'ambito del tirocinio indiretto sembra aver avvicinato un buon numero di studenti all'acquisizione di alcune competenze strategiche per svolgere, in futuro, l'incarico di insegnante di sostegno nella scuola dell'infanzia e primaria. Lo studio condotto ha portato alla luce il *potenziale trasformativo* del tirocinio indiretto che riveste un ruolo centrale nel corso di specializzazione che – a differenza di altri percorsi universitari – forma prevalentemente delle persone adulte che hanno profili d'apprendimento particolarmente eterogenei (per formazione, per età anagrafica, per motivazioni intrinseche ed estrinseche, per background culturale, etc.). Trattandosi di *adulti*, risulta importante porre al centro della proposta didattica il *protagonismo* degli studenti, che dovrebbero divenire parte attiva del percorso formativo, verso una direzione di formazione e aggiornamento e/o autoformazione continua (Demetrio, 2003). Ciò è realizzabile, in modo particolare, nel tirocinio indiretto in cui è possibile sviluppare uno spazio-tempo basato sulla riflessione, sul dialogo, sulla sperimentazione e sul confronto tra colleghi, come ampiamente dimostrato nel corso del presente contributo. Lo studio ha portato alla luce anche la *valenza formativa* del tirocinio indiretto in quanto ha consentito ai due gruppi di studenti (quelli laureati e quelli diplomati negli Istituti Magistrali) di raggiungere livelli di padronanza maggiormente uniformi, rispetto alle competenze percepite in ingresso, attraverso un percorso – sfaccettato e plurale – di consolidamento/rafforzamento oppure di acquisizione di competenze in fieri. In questo senso, formare significa "condurre altrove, verso il non ancora di noi stessi, quel luogo a

cui tendiamo ma che, appena conquistato, ci svela un altro, ancora, forse, raggiungibile” (Caldin, 1998, p. 349).

Infine, richiamando gli interrogativi iniziali, in un’ottica di riprogettazione del tirocinio indiretto, alla luce di quanto emerso dal presente studio, potrebbe essere utile introdurre *nuovi elementi*, a partire proprio dalle principali criticità individuate dagli studenti. In modo specifico, si rileva che due competenze (B10 e C13) risultano aver avuto un incremento inferiore rispetto alle altre, con un’alta percentuale di studenti che dichiara di non aver precipitato un miglioramento significativo. Nel tirocinio indiretto, così come è stato presentato in questo articolo, lo sviluppo della competenza B10 trova uno spazio marginale anche in relazione al fatto che un numero esiguo di studenti ha la possibilità, anche per motivi di privacy, di osservare o stabilire rapporto con l’equipe multidisciplinare e/o con le famiglie degli allievi con disabilità. Tuttavia, è necessario provare a comprendere, in una direzione futura, come “far lavorare/sperimentare” gli studenti nell’area del *saper lavorare con gli altri (professionisti e familiari)*, trattandosi di competenze cardine per la professionalità del docente specializzato che “spende la propria professionalità [...] all’interno di un’équipe multidimensionale di medici, operatori sociali e sanitari e della famiglia dell’alunno” (Zappaterra, 2010, pp. 86-87). In analogia, sempre in una direzione di miglioramento della proposta formativa, potrebbe essere significativo per l’incidenza del tirocinio indiretto stesso, dedicare – quali-quantitativamente – uno spazio-tempo maggiore nella “riprogettazione della proposta didattica” che, dal confronto della rubrica di valutazione iniziale con quella finale degli studenti, risulta essere un’area che non ha avuto un cambiamento sensibile. Tuttavia, investire maggiormente su questo indicatore risulta essere centrale nell’azione didattica di un docente riflessivo e inclusivo che “entra in classe e nelle attività didattiche che [...] si confronta con i colleghi e cerca di far evolvere le strategie utilizzate” (Ianes, 2014, p. 48).

### Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Corona, F., & Sibilio, M. (2014). Ipotesi di evoluzione funzionale dell’insegnante di sostegno in Italia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 21–34.
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei docenti inclusivi*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. agen
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d’insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Anello, F., & Ferrara, G. (2018). Efficacia del tirocinio per lo sviluppo di consapevolezza critica in futuri insegnanti di sostegno: centralità del lavoro progettuale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 330–359.
- Anello, F., & Pitingaro, S. (2020). Progettare, scegliere, risolvere problemi: il tirocinio nella formazione universitaria per il docente inclusivo. *Formazione & Insegnamento*, XVIII(4), 133–153.

- Ardolino, F., Lapicciarella, M., & Scippo, S. (2020). La metodologia laboratoriale per la formazione degli insegnanti di sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 125–137.
- Barbaro, I., Cretella I., Teruggi, A. L., & Zecca L. (2018). Documentazione e scrittura nella formazione dei maestri: l'esperienza di Tirocinio di Milano Bicocca. In I. Bolognesi & M. D'Ascenzo (Eds.), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea Magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp. 206-213). Milano: FrancoAngeli.
- Bellacicco, R. (2019). Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino. *Education Sciences & Society*, 1, 135–156.
- Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bocci, F. (2015). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 139–153.
- Bolognesi, I., & D'Ascenzo, M. (2018). Il Tirocinio per maestre e maestri in Italia tra passato e presente. In I. Bolognesi & M. D'Ascenzo (Eds.), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea Magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp. 9-24). Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R. (1998). L'educazione implicita per una permanenza nella vita umana. *Studium Education*, 2, 349–356.
- Calvani, A. (2018). *Come fare una lezione inclusiva*. Roma: Carocci.
- 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*, 17(1), 18–48. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-20600> (ver. 15.04.2021).
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/moving-from-compliance-to-agency.pdf> (ver. 15.04.2021).
- Canevaro, A. (2014). Editoriale: Tre temi su cui lavorare. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 3, 196–199.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207–234.
- Circolare Ministeriale 28 luglio 1979, n. 199. *Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap (artt. 2 e 7 della legge n. 517 del 4/8/1977)*.
- Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 10–20.
- Cottini, L. (Ed.). (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti.

- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *EDETANIA Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 52, 85–106.
- D'Alessio, S. (2001). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam, NE: Sense Publishers.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione: metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- De Anna, L. (2014). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 109–127.
- De Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (2016). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto Legislativo 8 febbraio 2019, n. 92. *Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249 e successive modificazioni*.
- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*.
- Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogia dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educative Speciali*. Trento: Erickson.
- Favorini, A. M. (2015). La formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva. *Studium Educationis*, 3, 61–76.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53–66.
- Gariboldi, A., & Pugnaghi, A. (2020). Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 243–258. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-16> (ver. 15.04.2021).
- Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 31–44.
- Gianferrari, L. (2009). Profilo professionale e competenze dei docenti neoassunti. Fondazione Agnelli. [https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/08/Laura\\_Gianferrari\\_Docenti\\_neoassunti\\_2007-8\\_FGA\\_WP10.doc.pdf](https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/08/Laura_Gianferrari_Docenti_neoassunti_2007-8_FGA_WP10.doc.pdf) (ver. 15.04.2021).
- Guerini, I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università di Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 1, 170–185.

- Guerra, L. (2018). Per un approccio problematico al tema dell'agency nello sviluppo professionale dei docenti. In M. Sibilio & P. Aiello (Eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva* (pp. 159-166). Napoli: Edises.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 35–57.
- Lascioli, A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 183–192.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Magnoler, P., & Giannandrea, L. (2014). Dialogo fra identità professionali. In M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia* (pp. 639-646). Lecce: Pensa MultiMedia.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca & Indire (2019). Istituto Nazione Documentazione Innovazione Ricerca Educativa. *Bilancio delle competenze. Anno di formazione e prova per docenti neoassunti e docenti con passaggio di ruolo 2017-2018*.
- Musaio, M. (2017). Professione docente e nuove competenze: l'esercizio del coaching educativo a scuola. *EDETANIA estudios y propuestas socioeducativas*, 52, 145–165.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Nigris, E. (Ed.). (2004). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. (2016). Il profilo “mutante” dell'insegnante specializzato. Diversi “vestiti” in diverse “stagioni”. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 1, 44–53.
- Pavone, M. (2019). Insegnante di sostegno. In L. d'Alonzo (Ed.). *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 265-269). Brescia: Morcelliana.
- Sánchez Utgé, M., Mazzer, M., Pagliara, S. M., & De Anna, L. (2017). La formazione degli insegnanti di sostegno sulle TIC. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 133–146.
- Sannipoli, M. (2018). Per una formazione oltre l'informazione: riflessioni a partire da una ricerca sulla percezione dell'inclusione scolastica. In S. Uliveri (Ed.). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 47-53). Lecce: PensaMultimedia.
- Schön, A. D. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- UN. United Nations (2006). *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (ver.15.04.2021).

- UN. United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.  
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication> (ver. 15.04.2021).
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- WHO. World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.  
<https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health> (ver. 15.04.2021).
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un processo didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Zappaterra, T. (2010). La progettazione individualizzata. Le competenze dell'insegnante di sostegno. In T. Zappaterra & R. Biagioli (Eds.), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche* (pp. 77-92). Pisa: ETS.
- Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *MeTis - Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1, 1-12.
- Zappaterra, T. (2018). Valutare la formazione dell'insegnante specializzato. In S. Uliveri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 55-59). Lecce: PensaMultimedia.
- Zecca, L. (2014). Tra 'teorie' e 'pratiche': un caso studio sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, 201-215.