

Competencies of specialized support teacher for pupils and students with disabilities

Competenze dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità

Antonella Valenti^a, Rossana Adele Rossi^b

^a *Università della Calabria*, antonella.valenti@unical.it

^b *Università della Calabria*, rossana_adele.rossi@unical.it

1. Introduzione

I D.Lgs. n. 59/2017 e n. 66/2017, decreti attuativi della L. n. 107/2015, hanno previsto per la scuola secondaria e per la scuola dell'infanzia e primaria una riforma della procedura di conseguimento della specializzazione per le attività didattiche sul sostegno. Nelle more dell'attuazione di tale riforma è stato però autorizzato il secondo triennio dei percorsi di specializzazione, composto, come il precedente, di tre cicli. Nei prossimi mesi sarà perciò attivato il sesto e ultimo ciclo, relativo all'anno accademico 2020-2021.

Si tratta di corsi a numero programmato sulla base della stima del fabbisogno nazionale di insegnanti specializzati ma anche della sostenibilità finanziaria dello Stato. Nonostante il Ministero dell'Economia e delle Finanze abbia autorizzato le università a bandire 40.000 posti per il triennio 2018-2019 e 2020-2021 (ai quali si sono aggiunti i posti dei numerosi soprannumerari idonei dei diversi cicli), il numero di insegnanti specializzati è di gran lunga inferiore alle reali esigenze delle scuole. Secondo il rapporto ISTAT su *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità* diffuso a dicembre 2020 (ISTAT, 2020), nell'anno scolastico 2019-2020 il numero di alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane è aumentato di oltre 13mila iscritti rispetto all'anno precedente, con un incremento percentuale, ormai costante negli anni, del 6%. Nell'anno scolastico 2019-2020 gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane sono quasi 300mila, pari al 3.5% della intera popolazione scolastica. Questo incremento è certamente legato alle buone politiche di inclusione attuate nel corso degli anni, che però hanno trovato scarsa corrispondenza con l'impiego di insegnanti specializzati sul sostegno; il 37% di essi, infatti, non possiede una formazione specifica. Una professione si definisce non solo per i compiti affidati e le mansioni svolte ma soprattutto per le competenze richieste. Se una professione educativa e formativa può essere svolta anche da un professionista che non possiede la "cassetta degli attrezzi" distintiva, conviene chiedersi se la professione esista e se le certificazioni che la qualificano abbiano una effettiva funzione di *signalling* (Spence, 1973). L'area delle professioni docenti operanti nei sistemi formali di ogni ordine e grado è inevitabilmente diversa dall'area delle professioni educative definite "non teaching" e queste probabilmente vanno ulteriormente differenziate tra quelle orientate verso i servizi alla persona e quelle orientate alla gestione dei processi formativi nei luoghi di lavoro. Uno degli aspetti che dovrebbe essere comune a tutte le professioni educative e formative è l'attenzione ai processi inclusivi a tutti i livelli, sia in ambito didattico, sia in ambito relazionale ed educativo, sia, infine, a livello dell'organizzazione scolastica, così come ribadito nei maggiori documenti internazionali e nazionali. Questo al fine di favorire l'affermarsi di buone pratiche, oltre che di una cultura dell'inclusione. È perciò che diviene

necessario valutare se i professionisti coinvolti nei processi inclusivi abbiano acquisito adeguate competenze per svolgere questa funzione in ambito formativo ed educativo. Se questo è vero per tutte le professioni educative, lo è, a maggior ragione, per la professione di insegnante specializzato. Per questo motivo è di fondamentale importanza chiamare in causa i percorsi formativi universitari e le modalità di valutazione delle specifiche competenze professionali. Per far questo si può procedere con varie modalità più o meno complesse. Il risultato alla fine del processo sarà quello che, a partire dalla individuazione delle competenze comuni, si giunge alla precisa indicazione dei contenuti *core* necessari alla formazione della professione di insegnante e di educatore e rispetto ai quali, poi, le diverse discipline individuano i rispettivi *Pedagogical Knowledge Contents* (Hashweh, 2013).

Una volta concluso il VI ciclo, l'attesa riforma prevista dai Decreti legislativi 59 e 66, con una possibile riformulazione della struttura dei corsi, sembra essere ancora di lontana attuazione; molto probabilmente si proseguirà per un ulteriore triennio con l'attuale organizzazione disciplinata dal D.M. 30 settembre 2011, così come modificato dal D.M. n. 82/2019. Le ormai numerose esperienze di formazione rapida e massiva di professionisti specializzati sul sostegno rendono però necessaria una riflessione che aiuti a tradurre in contenuti core comuni a livello nazionale le competenze individuate dai decreti ministeriali poiché è su questa base che si può valutare il possesso degli apprendimenti richiesti in entrata, adeguare i percorsi formativi attuali e futuri, e valutare i *learning outcomes* alla fine di questi.

1. I contributi

A giudicare dalla numerosità dei contributi inviati alla rivista in risposta alla *call*, la formazione dell'insegnante specializzato è un tema che sta particolarmente a cuore alla comunità pedagogica. Gli articoli presentati in questo numero sono complessivamente 19, di questi, 18 sono articoli di ricerca e uno riguarda una riflessione in ordine alle attività di tirocinio. Proponiamo una suddivisione dei contributi per nuclei tematici, anche se la pluralità degli aspetti trattati in alcuni contributi non ne permette una collocazione ben distinta.

Il primo gruppo riguarda quattro contributi che hanno in comune l'analisi delle percezioni, delle aspettative e degli atteggiamenti dei corsisti del V ciclo di specializzazione. In particolare, Fabio Bocci, Ines Guerini e Alessia Travaglini riflettono su come il tema delle competenze dei docenti specializzati per il sostegno continui a essere uno dei nodi intorno al quale ruota il dibattito sulla scuola come vettore per promuovere processi inclusivi. Nel solco di questo dibattito, gli autori presentano alcuni dati relativi alle aspettative che i corsisti del V ciclo di Specializzazione per il sostegno esprimono circa le competenze che si attendono di acquisire durante il percorso formativo al fine di accrescere la propria professionalità e divenire docenti inclusivi. Tra tutte, emergono le competenze gestionali e quelle relative alle metodologie didattiche che, secondo i futuri insegnanti, devono essere flessibili e creative.

Il contributo di Gianluca Amatori, Noemi Del Bianco, Simone Aparecida Capellini e Catia Giaconi ha invece lo scopo di condurre una riflessione sulla percezione dei docenti frequentanti il Corso di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università degli Studi di Macerata e l'Università Europea di Roma. In particolar modo, lo studio presenta un'analisi delle percezioni sulle competenze in entrata di 54 docenti in formazione per la

specializzazione nelle scuole dell'infanzia rispetto ai temi della progettazione educativa individualizzata, in relazione ai recenti cambiamenti ministeriali riferiti al nuovo modello di Piano Educativo Individualizzato (PEI) (Decreto Interm. n. 182/2020,) e alle dimensioni connesse alla progettazione didattica curricolare.

Gli atteggiamenti degli insegnanti curricolari e di quelli di sostegno rispetto agli studenti con disabilità intellettiva sono invece l'obiettivo di ricerca del contributo di Moira Sannipoli e Cristina Gaggioli. I risultati sottolineano la centralità della competenza riflessiva necessaria per lavorare sugli impliciti e sulle conoscenze sociali che riguardano tutto il mondo della disabilità con lo scopo di promuovere una autoconsapevolezza di sé matura, essenziale per poter costruire contesti autenticamente inclusivi.

Ilaria Viola, Emanuela Zappalà, Paola Aiello riflettono sulla metamorfosi politica, economica e sociale e sui bisogni educativi che emergeranno nella fase post-Covid e che porteranno inevitabilmente a ripensare le politiche educative e a considerare nuovi fattori nell'implementazione dei percorsi di formazione per i docenti specializzati. In letteratura si evidenzia come la formazione favorisca l'acquisizione di conoscenze e intervenga sulla motivazione del futuro docente, elementi importanti per *re-agire* in modo resiliente e sostenibile all'imprevedibilità degli scenari futuri. Partendo da tali premesse, il lavoro si pone l'obiettivo di validare la scala FIT-CHOICE per rilevare i fattori che incidono sulla motivazione a intraprendere la professione del docente di sostegno.

Il secondo nucleo tematico raggruppa quattro contributi che hanno analizzato le competenze percepite o possedute dai corsisti del sostegno in momenti diversi della loro formazione.

I Corsi di specializzazione per il sostegno rappresentano il luogo nel quale la professionalità docente viene costruita e strutturata in una prospettiva inclusiva. Sulla base della descrizione delle competenze richieste dal D.M. 30 settembre 2011, l'obiettivo del contributo di Lorena Montesano, Alessandra M. Straniero e Antonella Valenti è quello di verificare la corrispondenza tra alcune delle competenze richieste in entrata e quelle effettivamente possedute dai corsisti iscritti ai percorsi di specializzazione presso l'Università della Calabria. In particolare, le autrici pongono sotto analisi il complesso sistema di opinioni e atteggiamenti nei confronti della disabilità e dell'inclusione posseduto dai corsisti all'inizio del percorso formativo.

Valentina Pennazio e Franco Bochicchio presentano gli esiti di un'indagine realizzata con gli insegnanti dei quattro ordini di scuola iscritti nell'anno accademico 2019-2020 al V ciclo del Corso di specializzazione organizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova. Lo scopo dell'indagine è stato quello di rilevare informazioni sulle conoscenze in ingresso dei corsisti circa le competenze che delineano il profilo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno, ma anche sulla loro percezione di vicinanza alle competenze indagate, comparando i risultati con quelli di un'indagine dello stesso tipo condotta negli anni 2013-2014 al fine di rilevare una eventuale evoluzione della didattica inclusiva.

Nel contributo di Ilaria D'Angelo, Gigliola Paviotti, Catia Giaconi e Maria Beatriz Rodrigues vengono presi in considerazione gli inevitabili adattamenti che i corsi di specializzazione per il sostegno hanno dovuto subire a seguito dell'inizio della pandemia da Covid-19. In particolare, gli autori si focalizzano sulla riprogettazione delle modalità di erogazione della didattica presso l'Università di Macerata, divenuta completamente a distanza a partire da marzo 2020. L'indagine ha voluto indagare le percezioni delle competenze teoriche e pratiche acquisite dalla modalità in presenza rispetto a quella a

distanza in un gruppo di studenti che, in ordini scolastici diversi, si è trovato nella condizione di seguire il Corso attuale in modalità a distanza, quindi diversa rispetto a quella degli anni precedenti. I risultati evidenziano per alcune aree una uniformità di valutazione, i risultati ottenuti per le altre aree meritano maggiori approfondimenti e analisi al fine di riprogettare al meglio i futuri percorsi di specializzazione.

Anche l'indagine presentata da Barbara Letteri e Giuseppe Filippo Dettori si è rivolta ad alcuni aspetti della didattica collegati alla situazione pandemica. Nell'articolo sono descritti i risultati di una ricerca comparativa che ha coinvolto 608 insegnanti di sostegno, di cui 300 specializzati nell'Ateneo di Sassari e 308 in altri 8 atenei italiani. La ricerca ha analizzato se e quanto la formazione universitaria ricevuta nell'ambito delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione abbia avuto ricadute sull'insegnamento in didattica a distanza e se abbia garantito processi inclusivi per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Un altro gruppo tematico riguarda sei contributi sull'elaborazione di modelli didattici e su riflessioni metodologiche inerenti alla formazione dell'insegnante di sostegno.

Margherita Di Stasio, Lorella Giannandrea, Patrizia Magnoler, Elena Mosa, Maria Chiara Pettenati, Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi e Anna Tancredi propongono il *portfolio* come dispositivo efficace per supportare la crescita professionale del docente. Nel contributo viene descritta l'iniziativa congiunta di Indire, dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e dell'Università di Macerata, orientata a progettare un dispositivo per favorire la riflessività del docente accompagnandolo con continuità nelle diverse fasi della propria carriera. In questo lavoro si discutono i vari modelli di portfolio docente per avviare la discussione su un modello che possa trovare continuità di sperimentazione e poi di applicazione a livello nazionale nei vari stadi dello sviluppo professionale del docente.

Alessandra La Marca e Valeria Di Martino focalizzano l'attenzione sulle competenze dei docenti di sostegno in formazione iniziale, così come vengono descritte nel *framework* del *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK) (Koehler & Mishra, 2006), a partire dagli studi di Shulman (1986) sul PCK, offrendo alcune riflessioni metodologiche sulla formazione dell'insegnante di sostegno, anche tenendo in considerazione l'eterogeneità dei titoli di studio che consentono l'accesso al percorso formativo.

Sulla stessa linea del precedente, il contributo di Concetta Tino e Ambra Stefanini che presentano un modello di didattica a distanza sincrona realizzata in contesto universitario durante il periodo di pandemia da Covid-19. Sulla base della prospettiva teorica del Total PACKage (TPCAK) (Thompson & Mishra, 2007) è stato elaborato il modello didattico costruito sull'integrazione dei contenuti del Corso, dei principi pedagogici dello *student-centered teaching* e delle tecnologie che potessero meglio rispondere agli obiettivi di apprendimento e assicurare la centralità di chi apprende. I risultati ottenuti hanno messo in luce come la teoria del TPCA K abbia dato forma tanto al modello realizzato, quanto alle percezioni di un gruppo di studenti e studentesse sul modello di didattica sincrona sperimentato.

Alessandra Romano, Marika Rullo e Rubina Petruccioli presentano i risultati di uno studio pilota che ha coinvolto i candidati e le candidate del Corso di specializzazione su sostegno tenuto presso l'Università di Siena nell'anno scolastico 2018-2019. Lo studio rappresenta la prima fase di una ricerca più ampia che ha l'obiettivo di rilevare l'impatto dei dispositivi formativi nel supportare la costruzione del senso di autoefficacia e il rafforzamento dell'identità professionale di insegnanti di sostegno in formazione.

Alla luce delle disposizioni normative previste dai Decreti attuativi della legge 107/2015, le istituzioni scolastiche sono chiamate a ripensare la progettazione individualizzata a tutela dell'alunno con disabilità a partire dalla rivoluzione culturale che l'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) propone. Allo scopo di guidare i docenti nell'interlocuzione con la prospettiva biopsicosociale, il gruppo di lavoro del Centro sulle Nuove Tecnologie per la Disabilità e l'Inclusione (CNTHI) dell'Università del Salento, composto, tra gli altri, da Stefania Pinnelli e Andrea Fiorucci, autori del contributo compreso in questo numero, ha avviato un percorso di ricerca e di formazione sulla progettazione educativa individualizzata in chiave ICF il cui esito è rappresentato dalla formalizzazione e dalla successiva sperimentazione di un modello PEI-ICF. Nel contributo vengono descritte le fasi di elaborazione del modello e presentati i risultati del percorso di sperimentazione e di monitoraggio messo in atto in alcune istituzioni scolastiche del territorio.

Sempre all'interno della difficile cornice creata dallo scoppio della pandemia, in molti stati è stata avviata l'educazione a distanza anche per i bambini di età prescolare. Questa modalità didattica presenta numerose criticità, fra le quali vengono segnalate il senso di isolamento dei bambini e la povertà delle interazioni fra pari. Al fine di ovviare a questi limiti è necessario pensare a come realizzare a distanza le attività didattiche normalmente svolte in presenza senza penalizzare l'aspetto relazionale. In tale contesto, Silvia Gasparini affronta il tema dello *storytelling* collaborativo, ritenuto un importante strumento di sviluppo per i bambini nella fascia di età 3-6 anni. Tale metodologia viene messa in campo attraverso tre modalità alternative che, nel contributo, sono confrontate in maniera sperimentale al fine di costruire storie di fantasia in forma collaborativa a distanza in modalità asincrona, dimostrando che, quando i bambini si alternano nei ruoli di autore/critico e di coordinatore/autore, le storie risultano più coerenti in termini di relazione e continuità fra gli elementi della storia.

Gli ultimi quattro contributi della sezione relativa agli articoli di ricerca riguardano la proposta di strumenti utilizzati per valutare le competenze dei corsisti dei Percorsi di specializzazione al sostegno.

Alla luce della significatività che questi Percorsi rappresentano nello sviluppo di competenze professionali volte a realizzare un sistema scolastico inclusivo, Lilia Andrea Teruggi, Alessia Cinotti e Elisa Farina ritengono sia opportuno monitorare la qualità dei percorsi formativi in tutti i tre principali ambiti previsti dal decreto (insegnamenti, tirocinio e laboratori). Il loro contributo rappresenta, in questo senso, un'occasione per riflettere in particolare 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 di una rubrica di autovalutazione, sono state descritte e analizzate le competenze in entrata e in uscita, nonché i miglioramenti riscontrati nelle diverse aree nel gruppo di corsisti esaminato, composto da laureati in Scienze della Formazione Primaria e da corsisti in possesso dell'abilitazione all'insegnamento conseguita presso gli Istituti Magistrali.

Marta De Angelis si propone di delineare, mediante una revisione sistematica, un quadro comparativo degli strumenti utilizzati per valutare le competenze dei corsisti alla fine del percorso formativo, nonché i profili di competenza cui si riferiscono. A tal fine, sono stati presi in considerazione 12 studi primari pubblicati in *open access* dal 2011 al 2020. La sintesi descrittiva ricavata dall'indagine può risultare utile per realizzare modelli di valutazione e *learning outcomes* condivisi per i docenti che si specializzano nelle attività di sostegno didattico.

La ricerca condotta da Alessio Covelli, Marta Sánchez Utgé e Pasquale Moliterni ha indagato la sussistenza di correlazioni significative tra la formazione iniziale propedeutica all'insegnamento e quindi all'accesso ai corsi di specializzazione, rispetto ai rendimenti mostrati dagli specializzandi. Le analisi sono state condotte attraverso un disegno quasi-sperimentale "prima-dopo" con dati appaiati raccolti su un campione di 178 partecipanti. I risultati mostrano differenze significative sui rendimenti delle prove selettive dei corsi di specializzazione rispetto ai titoli di accesso degli specializzandi.

Conclude la sezione l'articolo di Antonio Gariboldi, Maja Antonietti, Chiara Bertolini, Andrea Pintus e Antonella Pugnaghi che sottolinea la necessità di monitorare e valutare sistematicamente l'efficacia della formazione erogata attraverso i percorsi di specializzazione al sostegno, al fine di incrementarne progressivamente la qualità. In questo senso il contributo presenta l'impianto valutativo elaborato e sperimentato nella quarta edizione del Corso del 2018-2019, evidenziandone l'utilità al fine della riprogettazione e del miglioramento del percorso.

La Sezione "Esperienze e riflessioni" ospita il contributo di Mirca Montanari e Giorgia Ruzzante. Le autrici propongono un lavoro di carattere teorico per riflettere in merito alle attività di tirocinio come opportunità di "apprendimento in situazione". Il tirocinio, inserito in un percorso universitario, può promuovere l'apprendimento generativo tramite l'opportunità di una fertile esperienza nata dall'intreccio virtuoso tra università e scuola. In tale contesto, diventa imprescindibile il competente ruolo del tutor di tirocinio nella formazione iniziale dell'insegnante specializzato, oggi inevitabilmente influenzato dell'imprevisto e drammatico evento legato della pandemia da Covid-19.

2. Ringraziamenti

Alla fine di questa breve presentazione dei contributi raccolti nel numero speciale che la Rivista ha voluto dedicare alla nostra *Call*, desideriamo ringraziare i numerosi colleghi e ricercatori che hanno risposto con l'invio dei loro contributi.

Un sentito e particolare ringraziamento al Direttore della Rivista e a tutta l'équipe dei redattori; senza il loro lavoro e le loro sollecitazioni il numero non sarebbe stato mai portato a conclusione.

Riferimenti bibliografici

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59. *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

Decreto Legislativo 8 febbraio 2019, n. 82. *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 Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182. *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.*
- Decreto 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.*
- Decreto Ministeriale 8 febbraio 2019, n. 92. *Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del MIUR n. 249/2010 e successive modificazioni.*
- Hashweh, M. (2013). Pedagogical content knowledge: Twenty-five years later. In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community advances* (pp. 115-140). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- ISTAT (2020). Rapporto annuale 2020. *La situazione del Paese*. Roma: Istituto di Statistica. <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapportoannuale2020.pdf> (ver. 26.04.2021).
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of educational computing research*, 32(2), 131–152.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs for the study of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3–36). New York, NY: Macmillan.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.
- Thompson, A. D., & Mishra, P. (2007). Editors' remarks: Breaking news: TPACK becomes TPACK!. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(2), 38–64.