

Life Skills as a resource to start inclusion processes at school: a study on TFA participants

Le Life Skills come risorsa per avviare processi di inclusione a scuola: uno studio sui partecipanti al TFA

Marta Cecalupo^a, Daniela Di Donato^{b,1}

^a *Sapienza Università di Roma*, marta.cecalupo@uniroma1.it

^b *Sapienza Università di Roma*, daniela.didonato@uniroma1.it

Abstract

Twenty-first century teachers are faced with challenges and rapid societal changes that inevitably require skills that facilitate the development of resilience and coping factors. These factors become fundamental above all for specialized teachers, who today are indispensable figures for integrating and supporting not only the individual student with difficulties, but the entire class group. In this regard, the contribution presents some results of a research carried out on 139 enrolled in the Active Formative Training (AFT) course on Information and Communication Technologies (ICT) for special teaching, to identify the skills and limitations perceived during their professional career. From the results of the interviews, it emerges that the participants in the training, mostly teachers, consider some aspects related to teaching practices and the working context as indispensable to develop processes of inclusion at school, which in turn are associated with perceived emotional, social, and cognitive competencies.

Keywords: special teaching; inclusion; teaching practices; transversal skills.

Sintesi

Gli insegnanti del XXI secolo si trovano di fronte a sfide e a rapidi cambiamenti sociali, che richiedono inevitabilmente delle competenze che facilitino lo sviluppo di fattori di resilienza e di *coping*. Tali fattori diventano fondamentali soprattutto per gli insegnanti specializzati, che ad oggi sono delle figure indispensabili per integrare e sostenere non soltanto il singolo alunno con difficoltà, ma l'intero gruppo classe. A tale proposito il contributo presenta alcuni risultati di una ricerca svolta su 139 iscritti al corso Tirocinio Formativo Attivo (TFA) sulle Tecnologie Informatiche e di Comunicazione (TIC) per la didattica speciale, per identificare le competenze e i limiti percepiti durante il proprio percorso professionale. Dai risultati delle interviste emerge come i partecipanti alla formazione, per lo più insegnanti, considerino alcuni aspetti legati alle pratiche didattiche e al contesto lavorativo come indispensabili per sviluppare processi di inclusione a scuola, che a loro volta sono associati alle competenze emotive, sociali e cognitive percepite.

Parole chiave: didattica speciale; inclusione; pratiche didattiche; competenze trasversali.

¹ Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, M. Cecalupo ha scritto i paragrafi 1, 2.1, 3, 3.1, 3.2; D. Di Donato ha scritto i paragrafi 2, 4. Il lavoro di revisione finale del contributo è stato svolto da entrambe le autrici.

1. Introduzione

Negli ultimi anni la scuola è stata messa a dura prova da numerosi cambiamenti che hanno inevitabilmente sollevato il dibattito sulle competenze chiave necessarie agli insegnanti per le nuove sfide professionali. Per affrontare le complessità del mondo della scuola, soprattutto in situazioni di emergenza come quelle generate dalla pandemia, c'è bisogno di insegnanti che siano in grado di integrare le competenze specifiche e tecniche legate al loro lavoro, le cosiddette *knowing-how* (Jones & Lichtenstein, 2000), con le competenze trasversali (*life skills*).

Le competenze trasversali sono state declinate nel tempo (Biasi, Caggiano, & Ciraci, 2019; Boyatzis, 2008; Consiglio dell'Unione Europea, 2018; Goisis, 2013) tuttavia, sebbene vengano chiamate con differenti definizioni, c'è accordo nel sostenere che siano delle abilità generali e delle risorse che, se possedute, permettono di lavorare in maniera più efficace. Stando a quanto definisce *l'Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD, 2018), tali competenze comprendono sia le abilità emotive e sociali (empatia, autoefficacia, capacità di collaborazione e comunicazione), sia le abilità cognitive (pensiero critico, creatività, autoregolazione). Benché l'argomento sia stato trattato spesso in passato, il periodo di crisi attuale ha riaperto il dibattito sull'importanza di acquisire tali competenze come fattori di protezione, per poter affrontare gli ostacoli legati a momenti storici di transizione. Nel 2020 l'Unione Europea ha pubblicato il *Framework sulle LifeComp 2020* (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera, 2020) che delinea un quadro delle competenze, che possono aiutare le persone a diventare più resilienti nel gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale.

Le competenze trasversali sono essenziali in tutti i contesti lavorativi, in particolar modo in quelli che sono considerati ad alto rischio di *burn-out* (Chirico & Ferrari, 2014), dove gli individui sono costantemente esposti ai rapporti interpersonali, come in ambiente scolastico. Gli insegnanti sono esposti a tale rischio di stress da lavoro correlato e hanno bisogno di continua formazione, nonché un costante lavoro di riorganizzazione e riallineamento della didattica con gli obiettivi sociali e culturali contemporanei. Il bisogno di promuovere un'educazione uguale per tutti spinge gli insegnanti a scegliere una didattica inclusiva, che valorizzi le peculiarità degli studenti e concepisca le differenze individuali come risorsa da condividere (Ferrara, 2016). In questo contesto, caratteristiche quali la consapevolezza sociale, il pensiero critico e riflessivo, l'empatia sono considerate importanti per tutti gli insegnanti, in particolar modo per quelli specializzati, che quotidianamente sono sollecitati a sviluppare processi di inclusione (Ciraci & Isidori, 2017).

Il presente contributo nasce proprio con l'obiettivo di analizzare i fattori di efficacia percepiti nella professione e i limiti ancora da superare per realizzare l'inclusione scolastica, così come emergono dalle risposte degli insegnanti all'intervista. Tali fattori sono riconducibili alle competenze trasversali descritte proprio nel Framework sulle LifeComp 2020 (competenze personali, sociali e imparare a imparare), indice del fatto che proprio gli insegnanti sono i primi che sentono l'importanza di raggiungere e sviluppare delle competenze necessarie a rispondere ai bisogni educativi di tutti gli studenti (Medeghini, 2006).

2. Il contesto della ricerca

L'accesso ai percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le

attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità è regolato da un concorso selettivo (D.M. n. 92/2019) che ha lo scopo di formare i futuri docenti specializzati e che prevede per loro l'obbligo integrale di frequenza, per acquisire nove crediti di laboratorio e 12 crediti di tirocinio. Il ruolo del docente specializzato nella scuola italiana prevede che assuma la contitolarità della sezione e della classe in cui opera, che partecipi alla programmazione educativa e didattica e all'elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti (L. n. 104/1992, art. 13, comma 6).

Le competenze richieste al docente specializzato sono orientate a favorire e promuovere il processo di integrazione degli alunni con disabilità, attraverso le attività di sostegno alla classe, ma sempre in una dimensione di supporto della collegiale azione educativo-didattica, secondo principi di corresponsabilità e di collegialità. Il percorso offre, quindi, l'opportunità di acquisire competenze che si muovono dall'ambito psico-pedagogico a quello didattico, dai processi di comunicazione con studenti e famiglie a prassi e metodologie simulate, osservative e sperimentali nell'ambito dell'educazione e della didattica speciale, fino a competenze sulle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC), finalizzate a sviluppare competenze didattiche negli approcci metacognitivi e cooperativi, autonomia e responsabilità negli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). La finalità principale è collaborare con colleghi e famiglie per lo sviluppo di un Progetto Educativo Individualizzato (PEI) per il progetto di vita dello studente con disabilità, a partire da un profilo di funzionamento umano secondo la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2007).

Il percorso di formazione è composto da 60 CFU suddivisi in: ore di insegnamento (36 CFU), attività di laboratorio (9 CFU), attività di tirocinio (12 CFU) e prova finale (3 CFU). Le attività di laboratorio privilegiano modalità di apprendimento cooperativo e collaborativo, ricerca-azione, apprendimento metacognitivo, attraverso lavori di gruppo, simulazioni, approfondimenti, esperienze applicative in situazioni reali o simulate. Il tirocinio (300 ore) ha come scopo la rielaborazione dell'esperienza personale e l'organizzazione delle competenze professionali in una doppia dimensione: tirocinio diretto e tirocinio indiretto. Il tirocinio indiretto comprende attività di supervisione a cura dei docenti del corso, ovvero, dei docenti dei laboratori e dei tutor dei tirocinanti, rispettivamente presso gli Atenei e presso le sedi di tirocinio; tali attività riguardano la rielaborazione dell'esperienza professionale da un punto di vista personale e psico-motivazionale. Le attività di tirocinio indiretto comprendono anche 75 ore di TIC, cioè attività pratiche sull'utilizzo delle nuove tecnologie.

2.1. Gli strumenti

Alla fine del percorso di formazione, agli insegnanti è stata proposta la partecipazione ad un lavoro di ricerca, per indagare diversi aspetti legati alla professione docente. In particolare, lo studio è stato suddiviso in due parti: per la prima parte è stato creato un questionario, mentre la seconda ha previsto un'auto-intervista. Entrambi gli strumenti sono stati somministrati alla fine del percorso di formazione TFA e in modalità online.

Il questionario somministrato ha avuto l'obiettivo di indagare aspetti legati al benessere degli insegnanti nel contesto lavorativo e al senso di autoefficacia percepito, evidenziando come vi sia un legame tra questi due elementi e la formazione nell'ambito delle tecnologie applicate alla didattica (Di Donato, Stanzione, Cecalupo, & Bortolotti, 2021; Stanzione, Bortolotti, Cecalupo, & Di Donato, 2022).

Successivamente al questionario, è stata proposta ai corsisti del TFA di videoregistrare nella piattaforma *Flipgrid* (Stoszkowski, 2018) un'auto-intervista con nove domande stimolo:

1. Al termine di questa esperienza di formazione, quali elementi del lavoro credi siano fondamentali per te per farti sentire appagato e gratificato nella tua professione?
2. Quali elementi, tuoi personali o del contesto lavorativo, ti causano stress, malessere e fatica?
3. Come credi che questo possa influenzare le tue pratiche didattiche?
4. L'autonomia degli insegnanti è un fattore importante per promuovere la sperimentazione in classe: quali elementi ritieni indispensabili nella tua professione e di che cosa senti di aver bisogno, affinché questo possa realmente avvenire?
5. Quali pratiche didattiche senti più vicine al tuo stile?
6. Come intendi promuovere l'inclusione a scuola?
7. Quale tua qualità professionale credi ti renda più efficace?
8. Quale limite ritieni di dover superare per diventare un insegnante migliore?
9. Se hai un/una collega a cui ispirarti, che cosa ti piace di lui/lei come insegnante che vorresti imparare?

Nel presente contributo verranno approfondite alcune delle risposte dell'auto-intervista, in particolare, sulle domande sei, sette e otto, centrate su efficacia e limiti percepiti nella promozione dei processi di inclusione a scuola. L'obiettivo è indagare quali aspetti personali siano considerati come maggiormente efficaci nel lavoro quotidiano dell'insegnante e quali, diversamente, siano i limiti (caratteriali e di contesto), che ancora vengono percepiti come ostacoli da superare.

3. I risultati

Il contributo si concentra sulle ultime tre risposte degli insegnanti alle auto-interviste (N=139), che sono state analizzate tramite un'analisi categoriale (Braun & Clark, 2006) secondo il *framework method* (Gale, Heath, Cameron, Rashid, & Redwood, 2013). A seguito della lettura delle trascrizioni è stata condotta un'analisi tematica che ha portato a categorie condivise tra i ricercatori.

Nella prima parte, le quattro ricercatrici, facenti parte del gruppo di lavoro, hanno lavorato in autonomia, analizzando le risposte alle singole domande e creando un proprio modello categoriale, che successivamente è stato confrontato e ultimato con gli altri nuclei tematici, fino a giungere a scelte condivise. In un secondo momento, dopo aver trovato una struttura definitiva del modello (Figura 1), si è proceduto con la lettura e la codifica delle risposte attraverso un foglio di calcolo Excel.

Domande	Categorie	Sottocategorie
(6) Come intendi promuovere l'inclusione a scuola?	Pratiche didattiche	Didattica personalizzata
		Uso degli strumenti tecnologici
		Metodologie attive/cooperative
	Contesto scolastico	Rapporto con i colleghi
		Clima di classe
		Rapporto con le famiglie

(7) Quale tua qualità professionale credi ti renda più efficace?	Abilità emotive	Empatia
		Autoefficacia
	Abilità sociali	Capacità comunicative/di ascolto
		Capacità collaborative/di relazione
		Capacità di osservazione
	Abilità cognitive	Creatività
		Capacità organizzative
		<i>Problem-solving</i>
	Passione per il proprio lavoro	Serietà e flessibilità
		Impegno e partecipazione
		Curiosità e desiderio di formazione
		Capacità di mettersi in discussione
(8) Quale limite ritieni di dover superare per diventare un insegnante migliore?	Limiti personali/di tratto	Ansia
		Insicurezza in sé e nelle proprie capacità
		<i>Problem-solving</i>
		Autocontrollo
	Limiti relazionali	Con i colleghi
		Con gli studenti
		Con le famiglie
	Limiti nella formazione	Uso delle TIC
		Esperienza pratica
		Conoscenza contenuti e didattica

Figura 1. Modello categoriale delle domande dell'autointervista analizzate.

Nei seguenti paragrafi verranno discussi i risultati della ricerca, sulla base delle evidenze emerse.

3.1. I fattori di competenza percepiti dagli insegnanti e le pratiche di inclusione

Il tema dell'insegnante efficace è ormai da tempo dibattuto da diversi studiosi (Onwuegbuzie et al., 2007; Moreno Rubio, 2009), che hanno cercato di delineare caratteristiche, qualità e aspetti comuni appartenenti alla stessa dimensione.

Una delle caratteristiche maggiormente espressa durante l'auto-intervista riguarda la capacità di empatizzare; molti docenti (circa il 46% delle risposte date) alla domanda *Quale tua qualità professionale credi ti renda più efficace?* affermano di sentirsi portati alla relazione con l'altro. Nell'attività didattica ogni disciplina richiede delle competenze specifiche, per favorire l'apprendimento degli studenti. Agli insegnanti specializzati, chiamati ad avere un ruolo chiave nel generare pratiche inclusive, viene richiesta la capacità di mettersi nei panni dei loro studenti (Ferrara, 2016) e non sorprende, quindi, che una delle abilità maggiormente dichiarate sia proprio l'empatia. Anche in passato autori come Goleman (1996) hanno affermato che lo sviluppo dell'empatia in ambito educativo, quindi, il relazionarsi emotivamente al contesto e il sapersi interessare all'altro, sono la chiave per il successo formativo.

L'ascolto empatico rappresenta una risorsa nella didattica inclusiva perché agisce non solo sul rapporto tra docente e studente, ma anche sul clima di classe. Comprendere le parole e gli stati emotivi degli studenti è un modo efficace per instaurare un clima sereno in aula, rendere gli alunni liberi di pensare ed esprimersi e per favorire anche l'apprendimento (Dalessi, 2020). Alcuni insegnanti (il 23% delle risposte) hanno compreso che agire sul clima di classe è una risorsa per la promozione di pratiche inclusive in classe ("Credo che l'inclusione passi prima di tutto dalla conoscenza dell'altro e dalla creazione di un bel

gruppo, di un bel gruppo classe unito, ecco di un clima di classe sereno”), anche attraverso metodologie attive quali il *cooperative learning* o il *peer to peer* (Johnson & Johnson, 2018), considerate da alcuni insegnanti (circa 34% delle risposte) come prassi che promuovono l’apprendimento (“Le attività di cooperative learning sono molto produttive e costruttive. Gli studenti sono diversi tra loro e in questo modo hanno potuto conoscersi meglio, anche magari tra i diversi gruppi che spesso si creano all’interno di una classe”).

Un secondo aspetto emerso dalle risposte degli insegnanti è quello relativo alla creatività. Alcuni (il 7% delle risposte) hanno affermato che la capacità di creare una lezione, che sappia coinvolgere e interessare gli studenti è una delle principali caratteristiche di un insegnante efficace. Questa caratteristica rappresenta in effetti una risorsa preziosa se si vuole promuovere l’inclusione a scuola attraverso l’uso di metodologie attive che considerino le esigenze di apprendimento del singolo alunno (Tore, Tino, & Fedeli, 2021). Il desiderio di una didattica meno orientata verso una lezione frontale e l’abilità creativa di saper utilizzare sempre nuovi stimoli di apprendimento sono caratteristiche che si sposano, in ambito applicativo, con metodologie che rendono lo studente attivo e protagonista nel processo di apprendimento (“I bambini devono essere attivi nel processo di apprendimento, devono essere incuriositi da una didattica diversa, usando delle tecniche laboratoriali diverse”). Alla domanda, infatti, relativa alle pratiche inclusive, gli insegnanti hanno risposto che personalizzare la didattica (14% di risposte), utilizzare maggiormente le strumentazioni tecnologiche (il 12% delle risposte) e le metodologie attive meno tradizionali sono tra le azioni che producono maggiori effetti positivi sull’inclusione (“In queste metodologie attive lo studente si sente parte attiva del gruppo, si fa costruttore del proprio sapere e si percepisce come parte dell’insieme dei compagni di classe. Inoltre, sono delle metodologie didattiche che consentono anche l’inclusione dei ragazzi con disabilità”). La didattica inclusiva, infatti, non può essere considerata come una mera trasmissione di contenuti, ma come un processo educativo teso a valorizzare l’unicità e la diversità della persona (Ferrara & Pedone, 2018).

Oltre a queste caratteristiche e alle conoscenze disciplinari entrano in gioco anche altri aspetti, che rendono la didattica efficace: sono le competenze comunicative e relazionali (il 23% delle risposte), considerate da diversi autori come qualità significative di un insegnante inclusivo (Ciraci & Isidori, 2017; Hattie, 2013; Rivoltella & Rossi, 2012). Saper comunicare in maniera chiara e precisa è alla base di una buona gestione dell’intero gruppo classe (D’Alonzo, 2020), ma allo stesso tempo anche dell’instaurarsi di rapporti positivi tra colleghi. Il lavoro in team da sempre è considerata una risorsa per il raggiungimento di ottimi risultati e per alcuni insegnanti partecipanti allo studio (il 9% delle risposte) è la chiave per la realizzazione di un buon piano formativo degli alunni (“Il team insegnanti come un gruppo di scienziati che mappa i punti di forza dei bambini per trovare delle attività che li prendono tutti per poi agire su quelle che sono le criticità e i punti di forza, le difficoltà di ciascuno”), mentre per altri rappresenta ancora un limite da dover superare.

Gli insegnanti devono sempre confrontarsi con famiglie provenienti da contesti culturalmente diversi: l’abilità comunicativa e la capacità di instaurare un patto collaborativo anche con loro sono azioni promotrici di inclusione (“Intendo promuovere l’inclusione sicuramente partendo dal basso, con la grande collaborazione fra scuola e famiglia, fra insegnanti di sostegno e famiglia”), come lo sono anche la capacità di gestione delle diverse situazioni (*problem-solving*) e la competenza di autoefficacia percepita (Bandura, 2000) ovvero il sentirsi competenti in certe materie e nell’uso di tecnologie applicabili alla didattica (“Resilienza e la flessibilità. Infatti, affrontare sempre nuove sfide e grandi cambiamenti mi ha insegnato ad affrontare ogni situazione, cercando di lasciar

scivolare le cose che non servono e prendendo solo il meglio dall'esperienza e continuando sempre ad avere fiducia in me stessa").

In ultimo, è emersa dalle risposte degli insegnanti una categoria, che riguarda la passione per il proprio lavoro: circa l'8% afferma che una delle proprie peculiarità è la motivazione personale, che stimola impegno nella didattica, partecipazione alle attività scolastiche, serietà e flessibilità nel lavoro ed infine curiosità ad apprendere e desiderio di formazione continua, necessaria per affrontare le sfide quotidiane.

Tuttavia, come si vedrà nel paragrafo successivo, proprio il sentirsi a volte inadeguato e impreparato su certe tematiche e situazioni, rientra tra i limiti maggiormente dichiarati dal gruppo dei partecipanti all'intervista.

3.2. I limiti degli insegnanti e il bisogno di formazione

Tra i limiti che i partecipanti ritengono di dover superare per diventare un docente migliore rientrano alcuni tratti caratteriali quali l'ansia e l'insicurezza, che spesso ostacolano la capacità di saper affrontare in maniera tempestiva le situazioni difficili a scuola. Considerando che il campione di partecipanti all'auto-intervista è rappresentato da attuali e futuri docenti in formazione, queste percentuali di risposta (circa il 38%) non sorprendono. Quando il nuovo docente entra in contatto con la realtà e la complessità, spesso sottovalutata, del suo lavoro, il rischio è che ci si possa sentire meno sicuri delle proprie capacità ("L'insicurezza in me stessa spesso mi porta a non espormi più del dovuto. Metto sempre in dubbio tutto quello che faccio e in ogni mia attività mi pongo mille domande"), si abbiano difficoltà a instaurare rapporti positivi e costruttivi con i colleghi ("L'insicurezza di fondo non mi aiuta nel rapporto con i colleghi, soprattutto quelli di ruolo che spesso si pongono, diciamo nei confronti del supplente di sostegno con arroganza") e si provi ansia nell'affrontare le difficoltà emergenti in situazioni e alunni difficili (Besozzi, 2010).

Spesso quest'ansia e questa insicurezza influenzano anche i rapporti con i colleghi di lavoro e/o con i propri alunni: circa l'8% afferma di dover migliorare i rapporti con gli altri insegnanti, spesso percepiti come giudicanti nei loro confronti e questo inevitabilmente ha delle ricadute anche sul piano del lavoro in team. Altri (circa il 7% delle risposte), invece, sentono di dover migliorare il rapporto con gli studenti, in particolare nel relazionarsi con loro e nel gestire situazioni imprevedibili, che possono sabotare il clima di classe.

I partecipanti sono consapevoli che queste limitazioni sono dovute alla poca esperienza lavorativa o alla mancanza di una formazione adeguata, che li prepari sia dal punto di vista teorico che pratico. Tra le risposte all'auto-intervista emerge chiaramente in alcuni di loro il desiderio di voler accrescere la formazione professionale (21% delle risposte) e la speranza di poter continuare ad approfondire temi come le tecnologie didattiche digitali (14% delle risposte), il cui utilizzo può facilitare la didattica inclusiva ("Voglio impegnarmi ad ampliare la conoscenza e l'utilizzo degli strumenti tecnologici per mettere in pratica una didattica veramente inclusiva").

Riconoscere il valore e l'importanza della formazione, compreso il desiderio di un continuo aggiornamento professionale, emerge spesso nell'entusiasmo delle esperienze pratiche con le TIC ("Questa bellissima esperienza ha arricchito gran parte del mio bagaglio culturale che ha ancora molto spazio vuoto. Mi ritengo fortunato ad avere avuto la possibilità di poter entrare a questo corso di specializzazione perché ho avuto la possibilità di sperimentare nuove metodologie e nuovi approcci non solo didattici ma anche di relazioni personali, nuovi modi per poter gestire delle situazioni che vengono considerate spiacevoli per la

maggior parte dei casi”).

4. Conclusioni

I cambiamenti sociali, politici e culturali degli ultimi anni hanno toccato anche il mondo della scuola, incidendo sulle caratteristiche del profilo dell'insegnante e le competenze chiave richieste, per poter affrontare le sfide contemporanee. Possedere solide competenze disciplinari non è sufficiente: per progettare e generare azioni educative, che sviluppino costante inclusione in classe, è necessario per gli insegnanti maturare *Life Skills* come l'empatia, la collaborazione, la sensibilità verso le differenze individuali e la loro valorizzazione. Un uso didattico consapevole e creativo delle tecnologie digitali può sostenere queste competenze e trasformarsi in un fattore protettivo, sia per gli insegnanti che per gli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Besozzi, E. (2010). Professione docente, un ruolo cruciale. *Scuola ticinese*, 296, 2–5.
- Biasi, V., Caggiano, V., & Ciraci, A. M. (2019). Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(3), 92–103. http://dx.doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_07 (ver. 31.01.2023).
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the twenty-first century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Chirico, F., & Ferrari, G. (2014). *Il burnout nella scuola: strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Milano: Ferrari Sinibaldi.
- 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.
- Dalessi, L. (2020). *Educazione emotiva in classe: imparare a riconoscere, gestire ed esprimere le emozioni*. Bachelor thesis, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), Svizzera.
- 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*.
- D'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Di Donato, D., Stanzone, I., Cecalupo, M., & Bortolotti, I. (2021). Digital training in the teaching profession and well-being at work: which elements and which relationships? *ICERI 2021 Proceedings*, 5481–5486. <http://dx.doi.org/10.21125/iceri.2021.1242> (ver. 31.01.2023).

- Ferrara, G. (2016). La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16(3), 5–19. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-19115> (ver. 31.01.2023).
- Ferrara, G., & Pedone, F. (2018). La qualità inclusiva della scuola: dalle pratiche didattiche alla formazione degli insegnanti. *L'integrazione Scolastica e Sociale* 17(4), 357–374.
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(117). <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/13/117> (ver. 31.01.2023).
- Goisis, C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*. Milano: Vita e Pensiero.
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49–50.
- Hattie, J. (2013). Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento? (trad. in italiano di 'What is the nature of evidence that makes a difference to learning?'). *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 13(2), 22–40. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-13254> (ver. 31.01.2023).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). An Overview Of Cooperative Learning. Blog. <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning> (ver. 31.01.2023).
- 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.
- Moreno Rubio, C. (2009). Effective teachers. Professional and personal skills. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 35–46.
- OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Education Working Papers.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY. International classification of functioning, disability and health: Children and youth version*. Geneva: World Health Organization.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D., & Moore, C. W. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: a validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113–160.
- Raccomandazione 2018/189/C del Consiglio dell'Unione Europea, 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=RO> (ver. 31.01.2023).
- Rivoltella, P. C., & Rossi P. G. (Ed). (2012). *L'Agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M., (2020) *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. JRC

Research Reports JRC120911. Seville: Joint Research Centre.

- Stanzione, I., Bortolotti, I. Cecalupo, M., & Di Donato, D. (2022). The role of ICT for special education training on individual resources and attitude towards the work of italian teachers. *INTED2022 Proceedings 16th International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, Spain.
- Stoszkowski, J. R. (2018). Using Flipgrid to develop social learning. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 11(2). <http://dx.doi.org/10.21100/compass.v11i2.786>
- Tore, R., Tino, C., & Fedeli, M. (2021). Didattica attiva e sviluppo della creatività: una relazione possibile. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, XIX(3), 170–183.