

## Contents and learning outcomes: a proposal for the subjects of the Specialization course on Support

## Contenuti e learning outcomes: una proposta per gli insegnamenti del Corso di Specializzazione sul sostegno

---

Francesca Pedone<sup>a</sup>, Gabriella Ferrara<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli studi di Palermo*, [francesca.pedone@unipa.it](mailto:francesca.pedone@unipa.it)

<sup>b</sup> *Università degli studi di Palermo*, [gabriella.ferrara@unipa.it](mailto:gabriella.ferrara@unipa.it)

### Abstract

---

In terms of monitoring and improving the design of the future activities of the Specialization Course for Support Activities (D.M. 30 September 2011), the work is part of the current debate on the search for specific indicators and shared tools to assess and improve the results of university teaching in this area. Identifying core contents in Specialization Courses is a key element in the design and training of future support teachers. The article presents the methodological approach of a research process put in place at the University of Palermo in a.a. 2018/19, for the identification of the skills of the support teacher and their translation into learning outcomes (learning outcomes). Starting from the theories of constructive alignment and the Pedagogical Content Knowledge, the result is the definition of a synopsis framework containing the core contents expressed following the Dublin descriptors.

**Parole chiave:** support teachers; Pedagogical Content Knowledge; core content; Dublin descriptors; constructive alignment.

### Sintesi

---

Il lavoro nell'ottica del monitoraggio e del miglioramento ai fini della progettazione delle attività future del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno (D.M. 30 settembre 2011), si colloca in seno all'attuale dibattito sulla ricerca di indicatori specifici e di strumenti condivisi per valutare e migliorare i risultati della didattica universitaria in questo ambito. L'individuazione dei contenuti core nei Corsi di Specializzazione rappresenta un elemento chiave per la progettazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno. L'articolo presenta l'impostazione metodologica di un processo di ricerca messo in atto presso l'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2018/19, per l'identificazione delle competenze dell'insegnante di sostegno e la loro traduzione in risultati di apprendimento (learning outcomes). A partire dalle teorie dell'allineamento costruttivo e dal Pedagogical Content Knowledge si è giunti alla definizione di un quadro sinottico di riferimento dei contenuti core declinati secondo i descrittori di Dublino.

**Keywords:** insegnanti di sostegno; Pedagogical Content Knowledge; contenuti core; Descrittori di Dublino; allineamento costruttivo.

---

<sup>1</sup> L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare unitamente hanno redatto il paragrafo 6, Pedone ha curato i paragrafi 1, 4, 7; Ferrara è autrice dei paragrafi 2, 3, 5.

## 1. Elementi di contesto

In ambito nazionale ed internazionale si moltiplicano gli studi sulle competenze degli insegnanti di sostegno in prospettiva inclusiva. Pur non essendo questo il focus tematico del presente lavoro, è necessario farvi brevemente riferimento per inquadrarne l'ambito di sviluppo. L'acceso dibattito aperto ormai da diversi anni sulla formazione dei docenti specializzati nel sostegno, si orienta sempre più in direzione della pedagogia inclusiva (Spratt & Florian, 2015), che si consolida non più come pedagogia dell'emergenza, ma come una pedagogia della consapevolezza in cui la progettazione guarda a tutti gli alunni, non negando le differenze ma osservandole con attenzione, volgendo lo sguardo alla promozione di ciascuno, per offrire le migliori opportunità di crescita personale. Ci si sposta così da una visione specialistica e medicalizzata (Gaspari, 2016; 2017), appartenente alla cornice concettuale dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, ad una visione inclusiva<sup>2</sup>, incentrata sulla riflessività e sul pensiero critico in grado di promuovere una profonda trasformazione culturale, politica e pratica (Booth & Ainscow, 2008).

Anche nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti di sostegno è determinante assumere la sfida del cambiamento (Gaspari, 2015), affrontando il passaggio da una logica speciale, con un approccio assistenzialistico che prevede una formazione dei docenti legata alle singole patologie e che attribuisce la priorità alla classificazione dei sintomi, ad una logica autenticamente inclusiva attraverso la formazione di insegnanti che siano competenti non soltanto dal punto di vista contenutistico, metodologico e didattico, ma che lo siano anche dal punto di vista personale ed umano (Biesta, 2015), cioè professionisti da una parte responsabili, aperti alla partecipazione, alla solidarietà, all'accoglienza, al dialogo, alla reciprocità; dall'altra consapevoli della loro identità professionale (Aiello & Sharma, 2018; Aiello et al., 2019; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Sharma & Sokal, 2015).

Questo cambiamento di paradigma implica un ampliamento del bagaglio di competenze del docente specializzato che assume, in una prospettiva ecosistemica, il ruolo di trasformatore culturale (Zappaterra, 2014), nonché di agente mediatore (Goussot, 2014), in grado di riflettere sulle proprie azioni, di coinvolgere tutti gli alunni, ottimizzare le condizioni organizzativo-contestuali e di attivare cambiamenti significativi dentro e fuori la scuola.

In Italia la formazione degli insegnanti di sostegno è attualmente disciplinata dal D.M. 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*. Rispetto alla formazione degli insegnanti il corso di specializzazione si configura come un *segmento autonomo* (Zappaterra, 2014), con una prova di accesso e una prova finale, ed allo stesso tempo *componente organica e imprescindibile* della loro professionalità (Calvani, Menichetti, Pellegrini, & Zappaterra, 2017). Il Corso ha durata annuale e comprende attività di insegnamento disciplinare (270 ore - 36 cfu), di attività laboratoriali afferenti a diversi settori disciplinari e diversificate per grado scolastico (180 ore - 9 cfu), oltre ad un significativo periodo di tirocinio diretto e indiretto (300 ore - 12 cfu) e ad attività complementari per un totale di 60 cfu, finalizzati

---

<sup>2</sup> In questo contributo si assume una visione sistemica (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006) e trasformativa (Bocci, 2018; Booth, Nes, & Strømstad, 2003; D'Alessio, Medeghini, Vadalà, & Bocci 2015; Dovigo & Pedone, 2019) del concetto di inclusione, volta alla riduzione degli ostacoli all'apprendimento, al contenimento delle discriminazioni e finalizzata, allo stesso tempo, alla creazione delle condizioni affinché tutti gli studenti possano partecipare, cioè possano essere attivamente coinvolti e possano accogliere le proprie ed altrui diversità.

allo sviluppo di un'ampia gamma di competenze (esplicitate nell'allegato A art. 2 del Decreto 30 Settembre 2011).

A partire dagli input derivati dal Processo di Bologna (<http://www.processodibologna.it/il-processo-di-bologna/>), che dal 1999 si è posto come un cambiamento paradigmatico per l'istruzione superiore e ha fissato la centralità del soggetto in apprendimento, l'attenzione è rivolta ai risultati di apprendimento attesi (learning outcomes). Dal 2005 è stato adottato il *Framework for the Qualification of the European Higher Education Area* (EHEA), come riferimento per la definizione nei quadri normativi nazionali delle competenze attese dagli studenti in uscita dai percorsi di studio, espresse secondo i descrittori di Dublino nella prospettiva dell'assicurazione della qualità.

Alla stregua di quanto fatto in ambito internazionale con il progetto *Tuning*<sup>3</sup>, di quanto si sta facendo attualmente nel nostro Paese per i corsi di Scienze dell'Educazione<sup>4</sup>, si stanno cercando di definire le competenze disciplinari legate agli obiettivi formativi specifici del Corso di Specializzazione delle attività di Sostegno, rilevabili attraverso gli effettivi risultati di apprendimento o *learning outcomes* per il percorso universitario in questione, in riferimento alla sede di Palermo. Coerentemente con le più recenti linee guida internazionali (European Standards and Guidelines for Quality Assurance, ENQA 2015)<sup>5</sup> relative all'area Europea dell'istruzione Superiore (EHEA), e nazionali (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca - Anvur), che promuovono una didattica centrata sullo studente, accompagnata dall'analisi degli esiti degli apprendimenti, si è messo a punto un quadro sinottico (framework) sulle competenze in uscita dell'insegnante di sostegno, per contribuire al miglioramento della qualità del processo formativo attraverso la riflessione e la discussione su una loro traduzione empirica, per avviare un processo finalizzato all'individuazione delle componenti di significato condiviso e, come sulla scia di quello che sta attualmente facendo l'Anvur per i corsi di studio, finalizzato anche alla promozione di "una definizione condivisa dei contenuti disciplinari core e la loro declinazione rispetto ai cinque Descrittori di Dublino" (Anvur, 2017, p. 2). Sostenere e sviluppare sistemi di promozione della competenza dei docenti nella progettazione dei corsi di studio è un elemento fondamentale per l'Assicurazione della Qualità (Serbati & Zaggia, 2012).

Nel presente contributo ci si concentra sui dieci insegnamenti previsti dal D.M. 30 settembre 2011, con l'auspicio che si possa presto giungere in ambito nazionale ad una definizione condivisa dei contenuti core, per ragionare con una maggiore consapevolezza sul tema delle competenze dell'insegnante specializzato sul sostegno. Il lavoro nell'analizzare il rapporto tra le discipline e la loro contestualizzazione formativa, si configura come un primo tentativo di individuazione dei contenuti core in modo da

---

<sup>3</sup> Il progetto *Tuning*, finanziato dalla Commissione Europea, è stato lanciato nel 2000, al fine di supportare le università di tutta Europa nell'attuazione del processo di Bologna. TUNING propone e promuove la ridefinizione dei programmi educativi con una curvatura specifica sui learning outcomes. I risultati di apprendimento sono espressi in termini di competenze generiche e specifiche per materia, nonché crediti ECTS basati sul carico di lavoro (<http://www.core-project.eu/Documents/CoRe%20Final%20Report.pdf>).

<sup>4</sup> È attualmente in corso il progetto TECO promosso dall'Anvur, per un'accurata descrizione del progetto si vedano il sito dell'Anvur e, in questa Rivista, il volume 18(3).

<sup>5</sup> L'adozione degli European Standards and Guidelines (ESG) costituisce il sistematico punto di riferimento per il sistema europeo di assicurazione della qualità.

raccordarli con i learning outcomes, punto di partenza fondamentale per una buona progettazione.

## 2. Quadro teorico

Il presente lavoro affonda le sue radici teoriche in due differenti costrutti il Pedagogical Content Knowledge e la teoria dell'allineamento costruttivo che insistono, da una parte sul ruolo delle conoscenze dei contenuti da insegnare, dall'altra sul ruolo dei learning outcomes nella progettazione. Entrambe le teorie prendono le distanze da un modello di progettazione didattica di impronta comportamentista, fondata sul process-product, e affermano l'importanza del contesto e la centralità dello studente. La ragione della individuazione delle teorie di riferimento, che qui verranno trattate in modo molto sintetico, trova risposta nella convinzione che i percorsi formativi vadano strutturati non solo fondandoli sulle conoscenze di base, ma anche sulle competenze culturali e professionali.

Lo studio è stato condotto guardando all'approccio noto come Pedagogical Content Knowledge (PCK) (Hashweh, 2013; Shulman, 1986; 1987), con lo scopo di indagare le modalità attraverso cui si possono definire e insegnare determinati contenuti all'interno di un percorso formativo specifico. Questo approccio si è affermato, negli ultimi trent'anni, come un rilevante costrutto nella ricerca educativa nell'ambito della progettazione curricolare e della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di ogni ordine scolastico e, più recentemente, anche dei docenti universitari (Fraser, 2016).

Il Pedagogical Content Knowledge, che si configura come una pietra angolare delle conoscenze e delle competenze professionali degli insegnanti (Loughran, Berry, & Mulhall, 2012), ha spinto la ricerca in ambito educativo a richiamare l'attenzione sull'importanza di studiare le conoscenze degli insegnanti. In particolare Shulman (1987) mise in luce come la ricerca dovesse occuparsi di individuare le conoscenze di base necessarie degli insegnanti, in termini di contenuti, conoscenze pedagogiche generali, conoscenza del curriculum professionali, conoscenza degli studenti e delle loro caratteristiche, conoscenza dei contesti educativi, conoscenza degli scopi, delle finalità e dei valori educativi.

Federighi (2018) evidenzia che il Pedagogical content knowledge ha il “pregio di produrre studi sui modi in cui si possono definire e insegnare determinati contenuti” (p. 21), ed è proprio per questa ragione che può essere assunto come paradigma per l'identificazione, la descrizione e la rappresentazione di casi concreti, o costruzioni pedagogiche, relative all'insegnamento di argomenti importanti in settori specifici, individuando le caratteristiche fondamentali e necessarie all'insegnamento di un certo argomento che sono comuni tra le costruzioni pedagogiche di diversi insegnanti di successo. In altri termini questo approccio facilita la rappresentazione della pratica professionale comune standard nell'insegnamento di argomenti specifici, legittimando contemporaneamente la diversità degli approcci didattici derivanti dalle filosofie dei singoli insegnanti e dai vincoli dei contesti.

Lo sfondo teorico di questo lavoro è anche quello della teoria dell'*allineamento costruttivo* (Biggs, 2003), che evidenzia come la progettazione di un percorso didattico ottimizzi le condizioni per la qualità dell'apprendimento. Questa teoria mette in luce il ruolo della progettazione dei corsi universitari per renderli allo stesso tempo sia coerenti nella loro strutturazione interna, prevedendo cioè che le modalità di insegnamento e quelle di valutazione siano allineate agli scopi dell'insegnamento, sia efficaci nei risultati di apprendimento (Pellerey, 2011). Lo sforzo primario diventa quindi quello di definire i

risultati di apprendimento degli studenti (learning outcomes), rendendoli lo scopo essenziale del processo di insegnamento (Felisatti & Serbati, 2015). Il concetto di learning outcomes, preferito rispetto a quello di obiettivo, si riferisce a ciò che lo studente dovrebbe essere in grado di fare dopo un insegnamento che non era in grado di fare in precedenza, ponendo l'accento sull'apprendimento dello studente più che sull'azione del docente. Biggs (2011) sottolinea come durante la progettazione di un corso, nell'ambito della definizione dei learning outcomes, sia necessario compiere due azioni specifiche: da una parte stabilire il tipo di conoscenza che deve essere coinvolta, dall'altra selezionare gli argomenti da insegnare e decidere il livello di comprensione desiderabile per gli studenti.

### 3. Finalità e azioni della ricerca

Lo studio si è preposto di raggiungere una definizione condivisa dei contenuti disciplinari core del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno al fine di proporre un sistema della didattica centrato sul docente in formazione e sulle competenze effettivamente acquisite durante i percorsi di formazione superiore (Del Gobbo, 2018; ESG, 2015). La finalità è quella di trovare una definizione condivisa, al momento a livello locale, dei contenuti core e di metterli in stretta relazione con i learning outcomes, coerentemente con lo sbocco professionale dei corsisti.

Come indicatoci dal quadro teorico adottato e dalla letteratura sul tema per occuparci dei contenuti core in primo luogo è necessario domandarci cosa effettivamente può essere insegnato, cioè tradotto in conoscenze, abilità e convinzioni. Inoltre nella progettazione delle azioni si è dovuto tener conto anche del potenziale formativo dei contesti specifici in cui si opera, che è determinante per il raggiungimento dei learning outcomes (Rossi, 2019).

La ricerca si è sviluppata a partire dal febbraio 2019, presa visione del D.M. n. 92/2019, concernente le procedure per l'avvio dei Corsi di Specializzazione sul sostegno. Nell'ambito delle norme indicate dal Ministero (D.M. 30/09/2011) relative a contenuti, tempistica, tipologia di erogazione, settori scientifico-disciplinari, per la quarta edizione del Corso di Specializzazione, tenendo conto del profilo dell'insegnante di sostegno specializzato (allegato A art. 2) e della letteratura nazionale sul tema, sono stati individuati i saperi essenziali per ciascuna disciplina. In altri termini si è dato avvio ad un processo volto all'individuazione dei contenuti erogati dalle varie università in cui sono attivati i Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno. In questa fase, che possiamo definire pre-progettuale, è stata prodotta una proposta di contenuti disciplinari del Corso di Specializzazione condivisa poi con i docenti titolari dei dieci insegnamenti e presentata nelle schede di trasparenza di ciascuna disciplina consultabili dai corsisti.

Nell'aprile 2019 si sono iniziati a predisporre gli strumenti di raccolta e analisi dei risultati riconducibili ad un approccio centrato sui learning outcomes e non sulle discipline.

A questo fine, a partire da settembre 2019, è stata promossa una definizione condivisa dei contenuti disciplinari tra i 27 docenti<sup>6</sup> incaricati degli insegnamenti nel corso. Questi stessi docenti sono stati invitati a riflettere, attraverso appositi strumenti stimolo, sulla relazione che esiste tra i contenuti delle discipline insegnate, gli obiettivi che intendevano perseguire

---

<sup>6</sup> Dei 27 docenti, 17 sono docenti strutturati dell'Università degli Studi di Palermo, mentre 10 sono docenti a contratto con pluriennale esperienza di insegnamento universitario.

e i learning outcomes declinati rispetto ai cinque Descrittori di Dublino per determinare le competenze fondamentali per il futuro docente di sostegno.

L'obiettivo è stato identificato nella definizione delle conoscenze e competenze che un docente di sostegno deve aver raggiunto al termine del Corso di Specializzazione in coerenza con quanto dichiarato nel D.M. 30 Settembre 2011. La ricerca pertanto non si è fermata all'analisi delle discipline da insegnare, previste dal DM, o sulla scelta degli argomenti da far apprendere, ma si è occupata dei learning outcomes da inserire nel quadro formativo specifico del corso, che sono stati formulati in stretta relazione con l'insieme dei fattori professionali e delle competenze attese. Da sola l'enunciazione delle discipline e degli obiettivi formativi non comporta meccanicamente il conseguimento dei learning outcomes, che è derivante piuttosto dall'interazione tra molteplici fattori: la definizione dei contenuti core di una disciplina, formulati in relazione a ciò che effettivamente può essere insegnato in relazione al profilo formativo e agli sbocchi occupazionali permette il raggiungimento dei learning outcomes.

#### **4. Strumenti**

Lo studio può essere ascritto a quel filone di ricerca, già avviato in altri settori della ricerca pedagogica in ambito universitario, volti a raggiungere una definizione condivisa dei contenuti disciplinari core al fine di monitorare la coerenza tra gli obiettivi del corso e le competenze che dovranno effettivamente sviluppare i futuri insegnanti di sostegno. La funzione del monitoraggio è, in questo caso, autovalutativa e di sviluppo.

Lo sfondo è dato da alcuni problemi riconosciuti come rilevanti: di quali conoscenze hanno bisogno e come possono essere definite ed insegnate ai futuri docenti di sostegno per affrontare la loro professione? In che modo attraverso gli insegnamenti è possibile stimolare attività che permettano ai corsisti un apprendimento in profondità? In che modo la progettazione degli insegnamenti può muoversi in un orizzonte di qualità?

Siamo partiti dal presupposto che per il raggiungimento degli obiettivi formativi sia necessario che i dieci insegnamenti siano tra di loro adeguatamente integrati e siano strutturati in maniera organica in relazione al profilo finale dell'insegnante specializzato. Per la definizione dei contenuti core è necessario, in primo luogo definire gli Obiettivi Formativi Finali (Torlone, 2018), prendendo atto delle traiettorie dei Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno, nella ricerca questi si sono assunti a partire dalle competenze definite dal D.M. 30 Settembre 2011 che li istituiva.

Per la costruzione dello strumento di rilevazione, una scheda di raccolta e analisi dei dati che ha poi portato alla definizione del quadro sinottico, ci siamo attenuti al modello proposto dalle Linee Guida dell'Anvur/TECO per i corsi di laurea. Tale scheda di raccolta e analisi dei dati, somministrata a tutti i docenti dei 10 insegnamenti svolti nelle 4 classi costituite presso l'Università di Palermo richiede, in primo luogo, l'individuazione degli obiettivi formativi finali perseguiti attraverso l'azione didattica intrapresa su una scala Likert a quattro uscite (Non pertinente, Pertinente ma non trattato, Cenni o Trattato), in secondo luogo la declinazione degli obiettivi secondo i cinque Descrittori di Dublino. La scheda ha indotto i 27 docenti che hanno tenuto gli insegnamenti nel corso, a riflettere sulla relazione esistente tra i contenuti delle discipline da loro insegnate, gli obiettivi perseguiti e i learning outcomes declinati rispetto ai cinque Descrittori di Dublino per determinare le competenze dei futuri docenti di sostegno.

Il riferimento ai Descrittori di Dublino favorisce la formulazione di obiettivi formativi finali e la successiva individuazione dei learning outcomes. L'adozione di questo modello di riferimento comporta sia il superamento dell'arbitrarietà del docente, nella scelta dei contenuti da trattare e delle finalità formative da raggiungere nel Corso di Specializzazione, sia l'attribuzione di un valore didattico alla sola esplicitazione della denominazione dell'insegnamento prevista dal D.M. che precisa solo i settori scientifico-disciplinari.

Tali Descrittori, come è noto, sono fondamentali per individuare degli standard formativi unitariamente riconosciuti che permettano il mutuo riconoscimento a livello europeo dei titoli di studio, a tal fine, richiedono una impostazione della formazione universitaria guidata in funzione dei risultati di apprendimento attesi. In questo caso il riferimento ai Descrittori di Dublino non mira all'internazionalizzazione ma ad una maggiore condivisione ed uniformità a livello nazionale.

## 5. Le fasi e il metodo della ricerca

Per la realizzazione di una definizione dei contenuti core declinati in obiettivi formativi finali, si è seguito un processo articolato in tre fasi.

La prima fase, di natura pre-processuale, svolta prima dell'inizio del corso di formazione, è stata finalizzata all'individuazione dei contenuti disciplinari da trattare nei 10 insegnamenti; questa fase si è a sua volta articolata in tre azioni:

- analisi del contenuto e testuale dei documenti riportanti le informazioni sui contenuti degli insegnamenti, prodotte per il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, concepite per il precedente ciclo formativo dai diversi poli accademici sul territorio nazionale; per la rilevazione dei contenuti si è fatto ricorso al metodo dell'analisi del contenuto (De Lillo, 1971; Krippendorff, 1980; Rositi, 1970; Weber, 1985) afferente alla *Grounded Theory*. La scelta si fonda sulla capacità di tale metodo di consentire procedure di scomposizione analitica e di classificazione. L'analisi del contenuto consiste in un insieme sistematico di procedure per realizzare rigorosamente l'analisi, l'esame e la verifica di contenuti (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). L'analisi del contenuto costituisce un metodo appropriato in quanto privilegia la semantica e opera attraverso l'individuazione di *unità tematiche* coerenti con gli obiettivi dell'analisi;
- individuazione dei contenuti disciplinari per ciascuno dei 10 insegnamenti individuati dal D.M. 30 Settembre 2011 per lo svolgimento del corso di formazione (inseriti poi nel bando per la selezione dei docenti che avrebbero tenuto il corso e consultabili dai corsisti);
- elaborazione e condivisione di linee-guida con i docenti degli insegnamenti sul processo di formazione e di ricerca che si andava ad avviare.

Il prodotto della prima fase è osservabile nella Figura 1.

La seconda fase, connessa alla prima, ha consentito di individuare e analizzare, da una parte il profilo professionale del docente di sostegno in quanto educatore e formatore in grado di fronteggiare le sfide educative e le problematiche formative che possono attraversare gli scenari educativi attuali in presenza di situazioni problematiche; dall'altra di individuare gli obiettivi formativi finali del Corso di Specializzazione. Per la prima azione, individuazione del profilo del docente di sostegno, si è compiuta una mappatura e un'analisi del panorama dell'esistente nella letteratura scientifica; per la rilevazione degli obiettivi

formativi si è fatto ricorso all'allegato A art. 2 del D.M. 30 Settembre 2011 dove sono descritte le competenze del docente di sostegno, che sono state assunte come obiettivi finali del corso.

La terza fase, di tipo processuale, è stata compiuta lungo il Corso di Specializzazione per il sostegno, e si è articolata anch'essa in tre azioni:

- redazione e condivisione con i docenti della scheda di raccolta dei Descrittori di Dublino. La scheda presentava una matrice lineare che esibiva sul piano delle ascisse i cinque Descrittori di Dublino e sul piano delle ordinate i 24 obiettivi formativi finali del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno trasferiti dal D.M. 30 Settembre 2011. I docenti hanno così provveduto, in relazione all'insegnamento svolto, ad individuare quali obiettivi formativi si concorreva a perseguire attraverso l'azione formativa tra quelli presenti nella scheda e a declinarli secondo i descrittori di Dublino (Figura 2);
- analisi dei dati raccolti attraverso la scheda, facendo ancora una volta riferimento al metodo dell'analisi del contenuto, il gruppo di ricerca ha collaborato con i 27 esperti disciplinari, per effettuare una rielaborazione e una sintesi dei dati raccolti e analizzati. Le rilevazioni sono diventate oggetto di un'analisi testuale che ha rappresentato l'espedito euristico per identificare i dati composti da sintagmi attraverso cui si spacchetta l'offerta formativa. L'obiettivo non era una semplice codifica dei dati, ma la rilevazione di come gli elementi codificati (definiti teoricamente) si associno o si influenzino a vicenda, consentendo una clusterizzazione degli obiettivi formativi. A partire dagli elementi raccolti, abbiamo realizzato un processo di costruzione condivisa di senso: si è provveduto alla elaborazione di prime proposte declinate secondo i Descrittori di Dublino organizzate per gli obiettivi finali del Corso. Tale risultato è stato poi sottoposto a verifica e validazione del gruppo di esperti;
- costruzione del Quadro Sinottico, utilizzando l'ordinamento delle unità tematiche. Dalla mappatura dell'emerso si è proceduto verso l'individuazione delle categorie core, cercando di dare un nuovo impulso ai concetti individuati. Le categorie core rappresentano delle unità teorico-concettuali basate su dati accessibili e capaci di mettere ordine nell'eterogeneità dei materiali emersi. Il risultato è qualcosa di diverso da una lista di obiettivi o di contenuti, ma si tratta di un processo capace di attribuire un senso generale a ciò che accade, cominciando a configurarlo in modo concettualmente plausibile. Attraverso tale processo si è arrivati alla creazione di un framework definitivo, in cui significati e concetti si vanno via via definendo in modalità condivisa in funzione di una sintesi co-costruita dalla comunità locale di esperti (Figura 3).

## 6. I risultati

In riferimento alla prima fase, sono stati raccolti e assemblati l'insieme dei contenuti rilevati nelle schede di trasparenza di ciascun insegnamento, presenti nella Figura 1.

Discipline prescritte dal D.M. 30 Settembre 2011	Contenuti
Psicologia dello sviluppo, dell'educazione e dell'istruzione: modelli di apprendimento (M-PSI/04 Insegnamento 1)	Introduzione alla Psicologia dello sviluppo, dell'educazione e dell'istruzione
	Le fasi dello sviluppo psicologico dal periodo prenatale all'età scolare
	Le principali teorie dello sviluppo nei diversi ambiti psicologici: motorio, percettivo, comunicativo-linguistico, cognitivo, emotivo e affettivo-relazionale
	I metodi e gli strumenti di osservazione del comportamento del bambino



	Modelli di apprendimento La progettazione di percorsi educativi e didattici finalizzati a promuovere lo sviluppo delle competenze psicologiche del bambino tenendo conto della continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria e in collaborazione con la famiglia
<b>Pedagogia speciale della gestione integrata del gruppo classe (M-PED/03 Insegnamento 2)</b>	Introduzione alla Pedagogia speciale
	Integrazione e inclusione in Italia
	Il ruolo del docente nella promozione dell'inclusione
	Orientamenti pedagogici per la gestione della classe
	Disabilità e gestione integrata del gruppo classe, modelli didattici della individualizzazione e della personalizzazione e agli strumenti ad essi riferibili
<b>Neuropsichiatria infantile (MED/39 Insegnamento 3)</b>	Introduzione alla Neuropsichiatria infantile
	Le cause dei disturbi neuropsichiatrici
	Principali malattie neuromuscolari: Amiotrofia Spinale e distrofia muscolare
	Disabilità intellettiva- Disturbi dello spettro autistico- Disabilità Neuromotorie
	Introduzione alle epilessie, classificazione delle crisi e delle epilessie con particolare riferimento all'età pediatrica
Il contributo delle neuroscienze: osservazioni e pratiche didattiche	
<b>Didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo (M-PED/03 Insegnamento 4)</b>	Introduzione alla didattica speciale
	La didattica metacognitiva
	L'autoregolazione cognitivo-comportamentale
	La didattica cooperativa e il ruolo del docente
	La classe come spazio di cooperazione e tutoring
	Metodologie e tecniche per la promozione della cooperazione e lo sviluppo metacognitivo
<b>Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali (M-PED/03 Insegnamento 5)</b>	Linee epistemologiche di didattica speciale/sensoriale, eziologia e classificazione delle disabilità sensoriali.
	L'alunno sordo: profilo, gestione educativa, itinerari didattici.
	L'alunno cieco: profilo, gestione educativa, itinerari didattici.
	L'alunno sordo-cieco: profilo, gestione educativa, itinerari didattici.
	Didattica sensoriale e strategie di apprendimento integrato
Azioni e pratiche didattiche in presenza di difficoltà multisensoriali.	
<b>Modelli Integrati di intervento psico-educativi per la disabilità intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo (M-PSI/04 Insegnamento 6)</b>	Disabilità nello sviluppo: definizioni, diagnosi e intervento
	Osservazione e segnalazione
	Modelli di intervento psico-educativi per la disabilità intellettiva
	Modelli di intervento psico-educativi per i disturbi generalizzati dello sviluppo
	Come promuovere la strategicità cognitiva
	Strategie di intervento educativo
<b>Pedagogia e didattica speciale della Disabilità Intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo (M-PED/03 Insegnamento 7)</b>	Disabilità intellettiva: definizioni, diagnosi e intervento
	Sistemi di classificazione, eziologia ed epidemiologia della disabilità intellettiva
	Potenziali di sviluppo e di apprendimento nella persona con disabilità intellettiva
	Modelli e strategie di intervento per la disabilità intellettiva e comportamenti problema
	Disturbi generalizzati dello sviluppo: definizioni, diagnosi e intervento
	Educare all'autonomia la persona con disabilità intellettiva e disturbi generalizzati dello sviluppo
<b>Progettazione del PDF e del PEI-Progetto di Vita e Modelli di Qualità della Vita: dalla programmazione alla valutazione (M-PED/03 Insegnamento 8)</b>	La progettazione didattica
	Dal Profilo Dinamico Funzionale al Profilo di Funzionamento
	Il Piano Educativo Individualizzato
	Il Progetto di vita e i modelli di qualità della vita
	La personalizzazione educativo-didattica
La valutazione personalizzata	
<b>Legislazione primaria e secondaria riferita all'integrazione scolastica (IUS/09 Insegnamento 9)</b>	Il processo normativo di integrazione e inclusione scolastica
	Il cammino dell'integrazione: dalla Legge 118/71 alla Legge quadro 104/92, dalla Legge quadro 104/92 alla Legge 170/2010
	L'inclusione scolastica dalla Legge 170/2010 alla Legge 107/2015
	Prospettive di inclusione: il Decreto Legislativo n.66/2017
	Evoluzione normativa in materia di diritto allo studio
	Equità, risorse ed azioni per la didattica a favore degli alunni con disabilità
<b>Pedagogia della relazione d'aiuto (M-PED/01 Insegnamento 10)</b>	Le emergenze dell'educazione contemporanea
	La co-responsabilità educativa: ripensare il rapporto tra scuola e famiglia
	Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto: la consulenza educativa
	Senso e metodo del dialogo educativo
	Verso un nuovo ideale paidetico
	Educare alle relazioni, educare alla generatività

Figura 1. Numero discipline impegnate in relazione agli obiettivi finali del D.M. 30/09/11.

Con l'analisi delle ricorrenze è stato calcolato, in relazione a ciascun obiettivo formativo finale previsto dal D.M. 30 Settembre 2011, quante e quali discipline hanno contribuito alla sua realizzazione (Figura 2).

<b>Competenze del docente di sostegno delineate dal D.M. 30 Settembre 2011</b>	<b>Discipline <sup>7</sup></b>
Conoscenze psicopedagogiche sulle tipologie delle disabilità	1,3,6,7
Conoscenze in ambito giuridico-normativo sull'integrazione scolastica e sui diritti umani	8,9
Competenze teoriche e pratiche nel campo della pedagogia speciale	2,4,5,6
Competenze teoriche e pratiche nel campo della didattica speciale	2,4,5,7,8
Conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo relazioni prosociali fra gli stessi e fra questi e la comunità scolastica	1,2,4,6,7,8,10
Familiarità e competenza con prassi e metodologie simulative, osservative e sperimentali nell'ambito dell'educazione e della didattica speciale	1,2,4,7,8
Comprendere per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione nel contesto classe	2,4,8
Competenze didattiche negli approcci metacognitivi e cooperativi	4,6,7
Competenze didattiche speciali per le disabilità sensoriali e intellettive	5,6,7
Competenze psicoeducative per l'intervento nei disturbi relazionali e comportamentali	1,2,6,7,10
Competenze pedagogico-didattiche per realizzare le forme più efficaci ed efficienti di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi	1,2,4,6,7,8
Competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il progetto di vita	6,8
Capacità di analizzare e comprendere i processi cognitivi a livello individuale e collettivo, in condizioni di disabilità e non	1,2,3,4,6,7
Competenze per monitorare e valutare gli interventi educativi e formativi	4,8
Competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS	1,3,6,7,8
Competenze nell'ambito della pedagogia della relazione d'aiuto	10
Competenze di comunicazione e collaborazione con i colleghi e gli operatori dei servizi sociosanitari	1,2,3,7,8,10
Competenze educative delle dinamiche familiari e delle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie	1,2,4,10
Competenze didattiche finalizzate allo sviluppo delle abilità comunicative e linguistiche	5,6,7
Competenze pedagogico-didattiche nella gestione integrata del gruppo classe	2,5,6
Competenze didattiche con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione	5,7
Approfondire conoscenze di natura teorica e operativa in relazione ai processi di comunicazione	1,2,5,10
Approfondire conoscenze di natura teorica e operativa per l'approccio interdisciplinare allo studio dell'interazione corpo-mente, della psicomotricità, del comportamento e dell'apprendimento dell'essere umano	1,3,5,7
Comprendere didattiche speciali in ambito scientifico, umanistico e antropologico	3,10

Figura 2. Numero discipline impegnate in relazione agli obiettivi finali del D.M. 30/09/11.

Sulla base dei dati raccolti attraverso la scheda è stato costruito un Quadro Sinottico definitivo, che illustra i Descrittori di Dublino in relazione agli obiettivi finali del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno. Tale quadro ha consentito di avere una visione di insieme, sintetizzare le unità tematiche simili identificando categorie di riferimento.

In Figura 3 sono riportati alcuni esempi tratti dal Quadro Sinottico definitivo.

<sup>7</sup> Per questioni di spazio si è deciso di numerare gli insegnamenti: 1. Psicologia dello sviluppo, dell'educazione e dell'istruzione: modelli di apprendimento (M-PSI/04); 2. Pedagogia speciale della gestione integrata del gruppo classe (M-PED/03); 3. Neuropsichiatria infantile (MED/39); 4. Didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo (M-PED/03); 5. Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali (M-PED/03); 6. Modelli Integrati di intervento psico-educativi per la disabilità intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo (M-PSI/04); 7. Pedagogia e didattica speciale della Disabilità Intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo (M-PED/03); 8. Progettazione del PDF e del PEI-Progetto di Vita e Modelli di Qualità della Vita: dalla programmazione alla valutazione (M-PED/03); 9. Legislazione primaria e secondaria riferita all'integrazione scolastica (IUS/09); 10. Pedagogia della relazione d'aiuto (M-PED/01).

SSD	Conoscenze e competenze disciplinari		Conoscenze e competenze trasversali		
	Conoscenza e comprensione	Capacità di applicare conoscenza e comprensione	Autonomia di giudizio	Abilità comunicative	Capacità di apprendere
<b>Conoscenze in ambito giuridico-normativo sull'integrazione scolastica e sui diritti umani</b>					
M-PED/03	Conoscenza e comprensione delle principali problematiche dell'inclusione scolastica e degli aspetti giuridici ad essa correlati.	Saper applicare le conoscenze per identificare, formulare e risolvere problemi legati all'ambito dell'inclusione scolastica usando gli strumenti legislativi.	Essere capace di vagliare fonti di informazioni giuridiche e bibliografiche.	Saper comunicare saperi e aspetti giuridici del processo di inclusivo.	Essere capace di approfondire le tematiche della legislazione scolastica, in vista della professione del docente di sostegno.
IUS/9	Conoscenza e comprensione della struttura e del funzionamento del sistema legislativo italiano, con particolare riferimento all'assetto scolastico e della disabilità.	Saper utilizzare ed applicare le conoscenze acquisite, quale soggetto titolare di posizioni giuridiche soggettive, nel contesto dell'ordinamento scolastico italiano	Saper valutare e analizzare, sulla base delle conoscenze acquisite, gli assetti e gli aspetti che caratterizzano il funzionamento del sistema scolastico, in riferimento al processo di inclusione della disabilità.	Saper esprimere in modo consapevole e chiaro le conoscenze acquisite, conquistando una modalità espositiva degli argomenti ed un linguaggio tecnico-giuridico adeguato.	Essere in grado di sviluppare nuove competenze e aggiornare quelle possedute, in relazione all'evoluzione e alla variabilità del quadro normativo, avvalendosi degli strumenti logici, tecnologici e degli orientamenti della dottrina e della giurisprudenza.

<b>Competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS</b>					
MED/39	Conoscenza e comprensione delle diverse modalità di osservazione in relazione all'approccio bio-psico-sociale	Capacità di implementare e applicare le conoscenze, nell'ambito di Attività e Partecipazione (ICF) tenendo conto dei fattori ambientali	Abilità di utilizzare i termini, i codici e i qualificatori dell'ICF in modo autonomo nei processi di apprendimento.	Acquisizione e uso di capacità di comunicazione e lessico ICF in ambito educativo.	Acquisire l'uso del modello ICF e capacità di costruire griglie di rilevamento delle condizioni di apprendimento in una prospettiva bio-psico-sociale
M-PSI/04	Conoscenza e comprensione del modello bio-psico-sociale nella definizione delle condizioni di salute e disabilità	Capacità di applicare conoscenza e comprensione nella valutazione del profilo di funzionamento bio-psico-sociale dell'allievo e del contesto di apprendimento	Abilità nella progettazione con autonomia critica di interventi didattici ispirati alla logica di complessità e interdipendenza tra i fattori del funzionamento bio-psico-sociale dell'allievo e del contesto di apprendimento	Capacità di comunicazione e lessico dei termini fondanti il modello bio-psico-sociale	Expertise nella progettazione, realizzazione e valutazione di strumenti di valutazione dei processi cognitivi nello sviluppo tipico e atipico e progettazione di interventi didattici che tengano conto del profilo di funzionamento cognitivo dell'allievo

M-PED/03	Conoscenza e comprensione critica dei principi della valutazione personalizzata	Applicare le proprie conoscenze per costruire prove di valutazione personalizzate.	Capacità di cogliere le diversità delle prove utilizzate.	Capacità di descrivere oggettivamente la realtà osservata.	Essere in grado di mettere in relazione le competenze pratiche con le conoscenze teoriche, sviluppando spirito critico e autonomia di giudizio.
----------	---------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo relazioni prosociali fra gli stessi e fra questi e la comunità scolastica</b>					
M-PSI/04	Conoscenza e comprensione dei modelli esplicativi della comunicazione alla base della relazione educativa nel micro-contesto classe e nel macro-contesto dell'istituzione scolastica	Capacità di applicare conoscenza e comprensione per differenziare le implicazioni delle differenti forme comunicative che delineano i vari livelli della relazione educativa	Abilità nella creazione, somministrazione e valutazione di checklist e strumenti volti a individuare e monitorare le abilità comunicative di tutti gli attori della relazione educativa	Capacità di comunicazione e lessico dei termini fondanti dei modelli comunicativi nella relazione educativa	Expertise nella creazione di strumenti di assessment e capacità di lettura di analisi e report di dati aggregati ed individuali
M-PED/03	Conoscenza e comprensione delle modalità di interazione dei gruppi e delle relazioni educative	Saper programmare interventi educativi che coinvolgano tutti gli allievi e promuovano relazioni prosociali	Saper scegliere i metodi, le tecniche e gli strumenti didattici in funzione delle esigenze educative specifiche dell'alunno nella comunità	Capacità di comunicazione e utilizzo di un lessico appropriato utilizzando una comunicazione assertiva	Raggiungere l'expertise nello studio individuale
M-PED/01	Conoscenza e capacità di comprensione di tematiche riguardanti la complessità della relazione educativa finalizzata al benessere collettivo	Capacità di applicare conoscenza e comprensione delle tematiche discusse per favorire l'inclusione del bambino con bisogni educativi speciali.	Attivazione delle strategie di problem solving e di coping.	Acquisizione e padronanza del lessico nell'ambito della pedagogia della disabilità per la relazione d'aiuto.	Capacità di associare conoscenze e comportamenti alle situazioni educative.

Figura 3. Esempi estratti dal Quadro Sinottico definitivo dei Descrittori di Dublino in relazione agli obiettivi finali del D.M. 30/09/11.

## 7. Conclusioni

Il lavoro presentato nelle pagine precedenti ha rappresentato, nell'ambito della formazione iniziale dei docenti di sostegno, una duplice opportunità: da una parte ci ha consentito di studiare i processi che portano alla definizione dei contenuti core del corso di Specializzazione per le attività di sostegno in funzione dei risultati di apprendimento attesi, ovvero prospettati ai corsisti attraverso le schede di trasparenza ed in coerenza con lo sbocco professionale a cui il corso conduce; dall'altra ci ha permesso di definire in modo non arbitrario, ma induttivo, i contenuti core della formazione universitaria per i docenti di sostegno. Nonostante il D.M. 30 Settembre 2011 indichi le discipline e i Settori Scientifico Disciplinari di riferimento, il compito non è facile, poiché in esso non sono descritti i contenuti da trattare. Ancora oggi che il Corso di specializzazione è giunto alla conclusione del suo quarto ciclo non si è ancora giunti ad una elaborazione di standard e di indicatori

condivisi a livello nazionale. Questo in ragione anche della complessità organizzativa e della diversità dei vari contesti universitari.

Non vanno sottovalutate alcune criticità che restano da affrontare e che indicano le direzioni per le future ricerche. In primo luogo, così come riscontrato anche in altre recenti ricerche, è necessario implementare la riflessione sul metodo per la facilitazione dei processi di apprendimento (Fedeli & Frison, 2018) per un migliore raggiungimento dei learning outcomes. Una riflessione profonda, supportata dalla ricerca che, a partire dalla modificazione delle concezioni dell'insegnamento, generi un processo di cambiamento del modo di insegnare (Felisatti & Serbati, 2015). Le ricerche future saranno pertanto orientate, attraverso un approccio evidence-based, a verificare l'efficacia delle azioni di insegnamento proposte, per un innalzamento della qualità della didattica. Una seconda questione da approfondire rimane certamente quella legata alla valutazione delle competenze di coloro che si apprestano a diventare insegnanti di sostegno al termine del corso. Nella fase di riprogettazione degli insegnamenti si chiederà ai docenti, nel rispetto dell'autonomia e della libertà di insegnamento, di riflettere sugli strumenti per una valutazione dei risultati di apprendimento ed eventualmente di modificarli per permettere una più coerente rilevazione dei learning outcomes e permettere così agli studenti di mettere in luce non solo le conoscenze acquisite ma anche la loro applicazione critica e supportata da riflessività.

### Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., & Sharma, U. (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future learning support teachers. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 207–219.
- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, lavoro, persona*, 20, 10–24.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Anvur. Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. <https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/> (ver. 15.07.2020).
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp. 3-22). Oxford: Wiley Blackwell.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. New York(NY): McGraw-Hill education.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A. D Marra, R. Medeghini, (Eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-172). Trento: Erickson.

- Bologna Working Group. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks*. Copenhagen: Danish Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? In T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (Eds.), *Developing inclusive teacher education* (pp. 9-22). London: Routledge.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(1), 18–48.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Competences in Education and Cross-Border Recognition. <http://www.core-project.eu/Documents/CoRe%20Final%20Report.pdf> (ver. 15.07.2020).
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (Eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). Decreto 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.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019). Decreto Ministeriale 8 Febbraio 2019. 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.
- De Lillo, A. (Ed.). (1971). *L'analisi del contenuto*. Bologna: Il Mulino.
- Del Gobbo, G. (2018). Potenzialità del Corso “Educatore professionale socio- pedagogico” per il miglioramento della QA dei Corsi L-19 nel quadro del Processo di Bologna. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 126–141.
- Dovigo, F., & Pedone, F. (Eds.). (2019). *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*. Roma: Carocci.
- ESG Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2015). Brussels, Belgium.
- Fedeli, M., & Frison, D. (2018). Methods to facilitate learning processes in different educational contexts. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 153–169.
- Federighi, P. (2018). I contenuti core per la formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 19–36.

- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Italian Journal of Educational Research*, VIII(14), 323–340.
- Fraser, S. P. (2016). Pedagogical content knowledge (PCK): Exploring its usefulness for science lecturers in higher education. *Research in Science Education*, 46(1), 141–161.
- 19 – 36. Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio: riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 31–44.
- Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 55–66.
- Hashweh, M. (2013). Pedagogical content knowledge: Twenty-five years later. C.J. Craig, P.C. Meijer & J. Broeckmans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community advances* (Vol. 19). (pp. 115–140). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. London: Sage.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2012). Pedagogical content knowledge. In J. Loughran, A., Berry, & P., Mulhall (Eds.), *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge* (pp. 7-14). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pellerey, M. (2011). La valutazione nelle e delle strutture educative. Valutare i corsi di laurea ai fini di una loro qualificazione nel contesto dell'area europea di istruzione superiore (Assessing Degree Courses for their Classification within European Higher Education). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(4), 189–194.
- Processo di Bologna. <http://www.processodibologna.it/il-processo-di-bologna/> (ver. 15.07.2020).
- Rositi, F. (1970). *L'analisi del contenuto come interpretazione*. Torino: Eri.
- Rossi, R. A. (2019). Riferimenti teoretici per l'interpretazione dei modelli di insegnamento della pedagogia. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 10(2), 276–291.
- Serbati, A., & Zaggia, C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari. *Italian Journal Of Educational Research*, 5(9), 11–26.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.

- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, 276–284.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4–11.
- Shulman L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96.
- Torlone, F. (2018). Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 37 –60.
- Weber, R. P. (1985). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CL: Sage.
- Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *MeTis*, 4(1), 1–12.