

Docenti in formazione per attività di sostegno e loro consapevolezza delle competenze acquisite

Trainee teachers for support activities and their awareness of acquired skills

Laura Menichetti

Associate Professor (PhD) | Department of Education, Languages, Interculture, Literature and Psychology | University of Firenze (Italy) | laura.menichetti@unifi.it

Marianna Piccioli

Researcher (PhD) | Department of Education, Languages, Interculture, Literature and Psychology | University of Firenze (Italy) | marianna.piccioli@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Menichetti, L., Piccioli, M. (2022). Trainee teachers for support activities and their awareness of acquired skills. *Pedagogia oggi*, 20(1), 188-199.

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012022-25>

ABSTRACT

Adequate teacher training is a key factor in activating inclusive practices in schools. This paper considers the level of awareness gained by a sample of trainee teachers who undertook Specialisation Courses in school support activities, at the University of Florence (cycles IV and V). These future teachers, as provided by the Ministry of Education, University and Research, had the opportunity to reflect thanks to the internship on the skills they developed. From a methodological point of view, the research utilises the mixed methods of QUANT+QUAL. The results are part of a monitoring system that relates to the Specialisation Courses in question, and the resulting assessments are of particular importance with respect to planning the next edition of these courses.

Un'adeguata formazione dei docenti rappresenta un fattore chiave per l'attivazione di prassi inclusive nella scuola. Questo contributo considera il livello di consapevolezza maturata da un campione di partecipanti ai corsi di specializzazione per attività di sostegno scolastico organizzati dall'Università di Firenze (cicli IV e V). Come previsto dal MIUR, tali futuri insegnanti hanno avuto l'opportunità di riflettere attraverso il tirocinio sulle competenze sviluppate. I risultati fanno parte di un impianto di monitoraggio relativo ai corsi di specializzazione indicati, e le valutazioni che ne derivano hanno assunto rilevanza soprattutto in vista della progettazione della successiva edizione dello stesso corso.

Keywords: Inclusive education, Professional awareness, Teacher training, Evaluation, Special didactics

Parole chiave: Educazione Inclusiva, Consapevolezza Professionale, Formazione Docenti, Valutazione, Didattica Speciale

Received: March 16, 2022

Accepted: May 14, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Laura Menichetti, laura.menichetti@unifi.it

Credit author statement

All'interno di una visione condivisa del contributo, i paragrafi 1, 2, 3 sono da attribuire a M. Piccioli, i paragrafi 4, 5, 6 sono da attribuire a L. Menichetti. Il paragrafo 7 è stato sviluppato congiuntamente.

1. La formazione dei docenti per l'inclusione: una prospettiva sovranazionale

La formazione iniziale dei docenti per l'inclusione è stata oggetto di un'attenta riflessione all'interno dell'Unione europea. Infatti, nel 2012 l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), a seguito di un progetto di ricerca triennale che ha coinvolto 25 Paesi europei, tra i quali non compare l'Italia, ha prodotto un documento dedicato proprio a questa tematica.

Il *Profilo dell'insegnante inclusivo* che ne risulta non è direttamente rivolto agli insegnanti, ma ai formatori e ai dirigenti sia amministrativi che politici, ovvero a quelle figure che possono influenzare la politica della formazione dal punto di vista dell'inclusione e introdurre innovazioni, modifiche e cambiamenti necessari a dirigere tali innovazioni verso l'inclusione di tutti gli alunni. Il *Profilo* si fonda su un quadro valoriale e definisce specifiche aree di competenza (Figura 1).

Quadro valoriale	Aree di competenza
Valorizzare la diversità dell'alunno La differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza.	Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione.
	Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe.
Sostenere gli alunni. Coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni.	Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo.
	Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee.
Lavorare con gli altri. La collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti.	Saper lavorare con i genitori e le famiglie.
	Saper lavorare con più professionisti dell'educazione.
Sviluppo e aggiornamento professionale. Insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita.	Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato.
	Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo.

Figura 1. Valori fondamentali e aree di competenza secondo l'EASNIE (2012)

All'interno del *Profilo* è possibile identificare una serie di elementi che ne facilitano l'adozione: tali elementi non riguardano solo la possibile applicazione del *Profilo* nella creazione di percorsi di formazione iniziale e di formazione continua degli insegnanti, ma anche più ampie questioni che interessano la politica e la prassi scolastica e educativa.

Il *Profilo* si sviluppa, per ciascun valore e ciascuna area di competenza, attraverso tre elementi: comportamento, conoscenza e competenza. Un determinato comportamento o convinzione personale richiede una determinata conoscenza o capacità di comprensione e quindi abilità di tradurre in pratica quella conoscenza. Per ogni area di competenza il *Profilo* declina i comportamenti, le conoscenze e le competenze associate.

Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* è una guida alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione iniziale [e continua]. Non è un manuale dei contenuti dei corsi stessi, ma piuttosto è materiale utile a identificare quali sono i contenuti importanti, i metodi e a individuare i risultati attesi alla conclusione del periodo di formazione (EASNIE, 2012, p. 22)

Tuttavia, il *Profilo* potrebbe anche essere potenzialmente utile in altri contesti: come strumento di auto-riflessione; come strumento di discussione da usare nella de-costruzione e ri-costruzione delle opinioni dei corsisti sull'integrazione e inclusione come approccio educativo; come guida all'individuazione delle priorità personali nelle attività di aggiornamento professionale permanente; come guida alla selezione del personale docente e all'aggiornamento professionale continuo ed a lungo termine legato all'intero processo di sviluppo della scuola; potrebbe fornire indicazioni utili per il reclutamento, identificando meglio quei professionisti che sono più disposti a lavorare nelle scuole.

I principi definiti all'interno del documento sulla formazione docente per l'inclusione e il *Profilo dei docenti inclusivi* sono entrati a far parte integrante di un più ampio documento dell'EASNIE (2014) che,

a seguito della conferenza internazionale della stessa Agenzia, fornisce agli stati membri i cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva, uno dei quali è specificatamente rivolto alla formazione iniziale e continua degli insegnanti.

Professionisti altamente qualificati: affinché insegnanti ed altri professionisti nel campo dell'educazione siano pronti per l'inclusione, sono necessarie modifiche in tutti gli aspetti della formazione – programmi di formazione, prassi quotidiane, reclutamento, finanze, ecc. Gli insegnanti e i professionisti dell'educazione della prossima generazione devono essere preparati a essere insegnanti/formatori per tutti gli alunni; è necessario che siano formati non solo per quanto riguarda le competenze, ma anche i valori etici (EASNIE, 2014, p. 6).

Recentemente il *Profilo* è stato oggetto di un'ulteriore riflessione dell'EASNIE (2021) che ritiene che le competenze per l'apprendimento professionale degli insegnanti per l'inclusione debbano essere rafforzate e che considera necessario uno stretto collegamento tra politica e prassi, che dovrebbero essere in linea con i principi e i valori dell'inclusione.

2. Convinzioni dei docenti in formazione

Analizzando il *Profilo* accompagnato dalle ulteriori riflessioni dell'EASNIE (2021), appare naturale riscontrare un implicito riferimento all'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2000; 2002; 2011) del quale il *Profilo* adotta la struttura ad albero. I due strumenti si fondano su valori inclusivi per poi diramarsi in aree di competenza (*Profilo*) e in dimensioni (*Index*), dalle quali si sviluppano tre elementi distinti (*Profilo*) e due sottodimensioni (*Index*), per giungere a presentare, tramite una serie di affermazioni, i comportamenti, le conoscenze e le competenze associati (*Profilo*) e una serie di domande (*Index*). Inoltre, alcuni contenuti delle domande dell'*Index* e delle affermazioni del *Profilo* sono sovrapponibili; ne è un semplice esempio il ritenere fondamentale coltivare alte aspettative sui risultati di tutti gli alunni oppure lo sviluppo dell'autodeterminazione di tutti gli alunni. Non stupisce che il profilo di un docente inclusivo si collochi all'interno del più ampio quadro dell'*Index*, infatti questo si rivolge sia alle dimensioni culturali sia a quelle politiche, decisionali e gestionali, ma anche alle dimensioni pratiche che si sviluppano in aula; direzione che viene confermata dalle recenti riflessioni dell'EASNIE (2021).

I valori e le culture dei docenti in formazione rappresentano lo sfondo categoriale che ciascuna società produce all'interno del contesto educativo e scolastico. Risulta quindi fondamentale comprendere come le categorie e le rappresentazioni sociali si costruiscono. Moscovici nel 1989 ci consegna quello che ancora oggi risulta essere uno dei lavori maggiormente significativi dal quale emerge che la rappresentazione sociale è l'espressione della conoscenza condivisa all'interno di una società o di un gruppo e che questa si costruisce tramite due meccanismi: la convenzionalizzazione e la prescrizione. Questi due meccanismi da un lato forniscono modelli, schemi convenzionali di lettura del mondo e dei fenomeni che in esso accadono, dall'altro vengono continuamente riaffermati e rinforzati attraverso abitudini linguistiche che finiscono per rendere prescrittiva la modellizzazione e la schematizzazione convenzionale. Per completare l'azione della rappresentazione, per l'autore sono necessari due processi che concorrono sinergicamente: l'ancoraggio, che consente di ricondurre un fatto mai sperimentato all'interno di categorie familiari, e l'oggettivazione, che tende a rendere concreto qualcosa di astratto.

I processi di costruzione delle categorie e delle rappresentazioni sociali ci forniscono una possibile chiave di lettura di come si sono costruite le convinzioni che i docenti in formazione posseggono e di come poter incidere nella loro modifica. Ci riferiamo in particolare all'uso del linguaggio (Hall, 2006; Vadalà, 2011) nella sua forma discorsiva (Foucault, 1972; 1977; 1998, 2005).

Le convinzioni dei docenti impegnati in percorsi formativi per l'inclusione sono particolarmente rilevanti in quanto, se da un lato una delle barriere all'inclusione degli studenti con disabilità sembra essere rappresentata dagli atteggiamenti negativi dei docenti (Avramidis, Bayliss, Burden, 2000), dall'altro i processi inclusivi e il successo scolastico degli studenti con disabilità sembrano essere favoriti se i docenti presentano atteggiamenti positivi e sollecitanti nei confronti della loro piena partecipazione a percorsi di istruzione comuni (Davis, Layton, 2011; Taylor, Ringlaben, 2012; EADSNE, 2012). Inoltre, sembra che

i docenti impegnati direttamente nel supporto e nella realizzazione di processi e pratiche inclusive siano maggiormente capaci di adattare il contesto di apprendimento alle diverse necessità del gruppo classe attraverso l'adozione di una molteplicità di approcci e di strategie di insegnamento (Ryan, 2009).

Le categorie e le rappresentazioni sociali dei docenti in formazione sono quindi elementi da tenere in considerazione, soprattutto quando ci si riferisce all'inclusione e al costrutto di disabilità all'interno di percorsi di formazione iniziale per il conseguimento della specializzazione per insegnanti di sostegno.

Il costrutto di disabilità, come tutte le rappresentazioni sociali e le categorie mentali, forma il proprio significato all'interno della cultura dove esso si costruisce, spesso attraverso processi di stigmatizzazione (Goffman, 2003) e attraverso azioni di nomina che non sono atti neutrali di natura valutativa, ma "un atto che incorpora un'immediata valenza etica, perché la nomina è il risultato di un giudizio cognitivo-valoriale attraverso il quale chi nomina stabilisce che cosa sia degno di essere nominato e con quale significato" (Monceri, 2017, p. 9).

3. Consapevolezza del docente in formazione

La formazione iniziale e in servizio del docente per l'inclusione, rivolta all'acquisizione della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, dovrebbe tenere in considerazione i diversi elementi che compongono questo quadro di riferimento. Non si tratta quindi di un percorso di formazione che si limita a fornire le strumentalità di base per affrontare una specifica professione, ma si tratta di un percorso tras-formativo che intende intervenire sui fondamenti della cultura o gruppo culturale a cui un docente appartiene.

Appare piuttosto impensabile che questa tipologia di tras-formazione possa essere ottenuta soltanto attraverso un percorso di formazione iniziale, è necessario quindi che i docenti coinvolti siano quanto meno consapevoli degli elementi del processo di trasformazione che sono chiamati a seguire per essere docenti per l'inclusione. Per Franceschini (2012) "l'insegnante consapevole antepone ai principi pedagogici dell'autorità e della razionalità tecnica, quello della riflessività critica e prima ancora di chiedersi che cosa e come insegnare, egli si chiede perché insegnare" (p. 67). Sempre Franceschini ritiene che la consapevolezza nasca nel momento in cui l'individuo diventa cosciente dei legami di dipendenza che esistono tra individuo e contesto, inteso come ambiente fisico, contesto sociale e contesto culturale. In questo senso l'individuo, consapevole di questa dipendenza, è un individuo capace di operare autonomamente delle scelte, di distaccarsi da questi legami e di indebolire le dipendenze, mentre un individuo inconsapevole resta inconsapevolmente legato alle dipendenze.

Nel nostro specifico ambito di interesse, i legami di dipendenza sono i processi di costruzione delle categorie e delle rappresentazioni sociali del costrutto della disabilità e dell'inclusione. La consapevolezza passa invece attraverso percorsi di riflessione critica che necessitano di azioni intenzionalmente dirette per essere attivati.

4. Lo studio. Obiettivo, metodo, strumenti, campione.

Lo studio presentato in questo articolo si pone lo scopo di indagare le convinzioni di docenti giunti al termine del *Corso di specializzazione per attività di sostegno didattico*, in merito all'inclusione e alla consapevolezza del loro ruolo per promuoverla. Durante il Corso, le rappresentazioni che i docenti si erano formate grazie a studi ed esperienze pregressi sono state integrate dalla formazione iniziale di tipo specializzato e sono state oggetto di riflessione particolarmente nell'ambito del tirocinio, "rielaborazione dell'esperienza personale ed organizzazione delle competenze professionali", così come previsto dal D.M. 30 settembre 2011.

Lo studio si basa su un'inchiesta per la quale è stato scelto di utilizzare il *Questionario convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità* (Montesano, Straniero, 2019). Tale strumento è stato progettato e validato da un gruppo di ricerca dell'Università della Calabria per un contesto del tutto analogo a quello oggetto di studio, richiamandosi agli stessi presupposti epistemologici e avendo come destinatari docenti in corso di specializzazione. Le fonti a cui lo strumento si richiama sono

- l'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2011);
- la legislazione scolastica italiana per l'integrazione e l'inclusione;
- il *Questionario sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dei disturbi specifici dell'apprendimento* (Cornoldi, 2012) e il *Questionnaire on the Attitudes Toward Learning Disabilities* (Cornoldi, Capodieci, Diago, Miranda, Shepherd, 2018);
- i principi dell'Universal Design for Learning e della didattica inclusiva.

La prima sezione del questionario raccoglie dati sociodemografici relativi alla persona che sta rispondendo, la seconda presenta 56 item, formulati come affermazioni, rispetto alle quali la/il docente in formazione deve applicare una scala Likert a 4 punti per esprimere 1) forte disaccordo; 2) lieve disaccordo; 3) lieve accordo; 4) forte accordo.

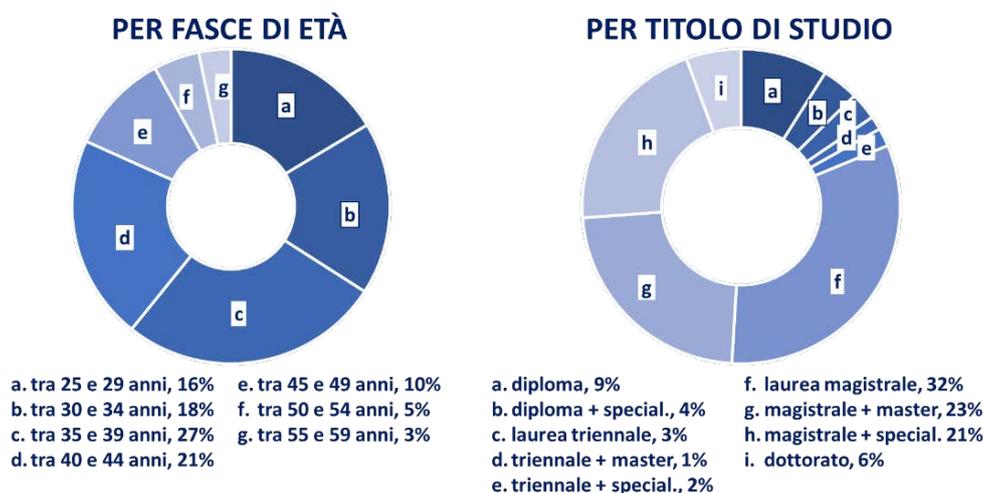
Gli item coprono cinque aree di interesse:

- convinzioni relative al successo scolastico degli alunni con disabilità (11 item);
- inclusione scolastica e legislazione (13 item);
- didattica speciale (20 item);
- ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare (5 item);
- aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità (7 item).

Per disincentivare risposte date con superficialità, una parte degli item è formulata in maniera da presentare affermazioni in linea con la prospettiva inclusiva (risposta attesa 4) mentre una parte la contraddice (risposta attesa 1).

La raccolta di dati quantitativi è integrata da una parte qualitativa affidata ad una domanda aperta relativa al ruolo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno, le cui risposte sono state sottoposte ad una content analysis effettuata da due valutatori indipendenti (Berelson, 1952; Mayring, 2004; Merriam, 1998). Le categorie sono state definite in maniera induttiva (Hsieh, Shannon, 2005; Krippendorff, 1980; 1989), cioè partendo direttamente dalle risposte dei corsisti: la scelta consente di tenere conto da un lato delle diverse provenienze e competenze dei partecipanti al *Corso* e dall'altro delle complessità e della dinamicità del costrutto di inclusione scolastica, senza preclusioni o indirizzi preconcepiuti.

La rilevazione è stata proposta in forma anonima e volontaria ai partecipanti al *Corso di specializzazione per attività di sostegno didattico* dell'Università degli Studi di Firenze, nei cicli IV e V (a.a. 2018-19 e 2019-20). Il campione su cui lo studio si basa è costituito da 214 corsisti, di cui il 93% di genere femminile e il 7% di genere maschile, con un'età compresa tra 25 e 59 anni ($M = 37$ anni e 10 mesi; $ds = 7$ anni e 8 mesi). Si tratta in larghissima parte di laureate/i (87%), ma solo il 20% ha conseguito lauree magistrali o ha svolto un corso di specializzazione di area psicopedagogica. La distribuzione del campione per ordine e grado di scuola è abbastanza bilanciata, rappresentativa della distribuzione progressivamente crescente degli iscritti dall'Infanzia alla Secondaria di II grado. Nell'insieme si tratta di persone che, nonostante l'età, hanno svolto pochi anni di insegnamento (tra un minimo di 0 e un massimo di 20, con $M = 4$ anni e 10 mesi e $ds = 4$ anni). Le caratteristiche dettagliate del campione sono riportate in Figura 2.



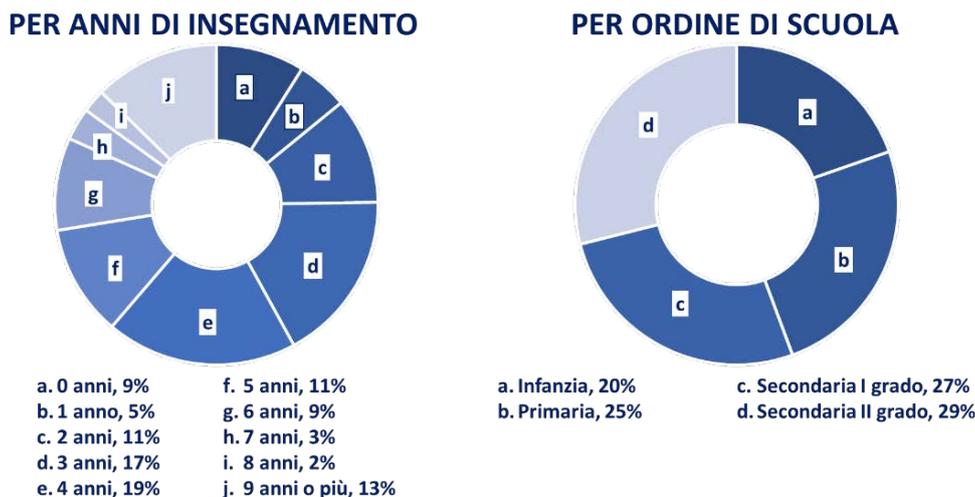


Figura 2. Caratteristiche del campione

5. I risultati

L'analisi dei dati richiede un'operazione propedeutica di preparazione e messa in fase delle risposte: per operare dei confronti, infatti, è necessario che, indipendentemente dalla modalità di presentazione degli item ai corsisti, l'etichetta che corrisponde ad una certa prospettiva risulti sempre la stessa. Se tutte le affermazioni fossero state inclusive, i corsisti più inclusivi avrebbero dovuto rispondere sempre 4 (forte accordo), poiché, però, una parte degli item è formulata in maniera inversa, in alcuni casi occorre procedere con un'inversione¹. Le Figure 3, 4, 5, 6, 7 rappresentano i dati raccolti. Gli item trascodificati sono scritti in rosso e il loro numero è seguito da una N.



Figura 3. Convinzioni relative al successo scolastico degli alunni con disabilità

¹ Ad esempio, per l'item 41 la risposta attesa dal docente inclusivo è già 4, quindi non servono trascodifiche. Viceversa, per l'item 2 la risposta attesa dal docente inclusivo è 1, quindi in fase di preparazione dei dati occorre sia negare l'affermazione sia invertire la distribuzione dei punteggi.

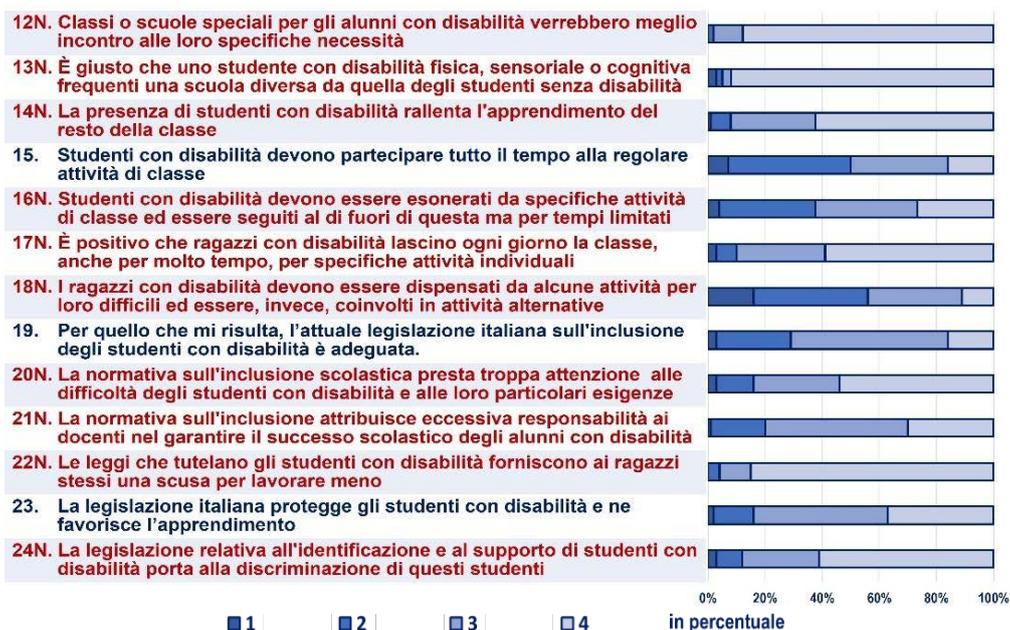


Figura 4. Inclusione scolastica e legislazione



Figura 5. Didattica speciale

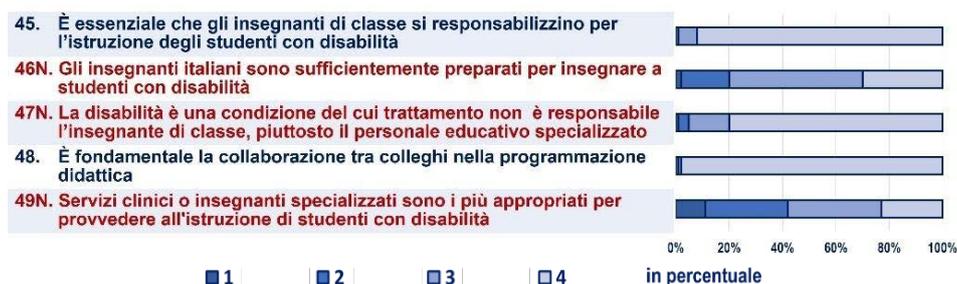


Figura 6. Ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare



Figura 7. Aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità

Si rileva che la maggior parte dei corsisti ha manifestato convinzioni in linea con la prospettiva inclusiva: gli ultimi due segmenti verso destra (corrispondenti al 3 e al 4) occupano, infatti, quasi sempre ben più del 50% dell'intera barra.

Se consideriamo le cinque sezioni, otteniamo $M_1=3,09$ $ds_1=0,87$; $M_2=3,27$ $ds_2=0,87$; $M_3=3,64$ $ds_3=0,66$; $M_4=3,47$ $ds_4=0,81$; $M_5=2,93$ $ds_5=0,97$.

Nella prima sezione, quella delle *Convinzioni relative al successo scolastico degli alunni con disabilità*, gli item più incerti sono risultati quelli in cui si parla di capacità degli allievi e di aiuto fornito: in effetti i due concetti potrebbero essere integrati da diverse modalità di fornire aiuto e da diverse modalità di misura delle capacità, lasciando quindi un certo margine di interpretazione a chi risponde; in ogni caso si rileva una positiva coerenza tra domande speculari che fanno da controllo l'un l'altra.

Nella seconda sezione, *Inclusione scolastica e legislazione*, la media è superiore a 2,5 in ciascun item, ma nell'esaminare alcune delle affermazioni anche gli esperti hanno espresso qualche incertezza. In relazione all'item 16, ad esempio, si può affermare che tutti gli studenti per brevi periodi possano essere coinvolti in attività fuori dalla classe, ciò che non è corretto è associare necessariamente l'uscita dalla classe alla disabilità: due ragionamenti contrastanti tra loro che potrebbero far emergere risposte diverse anche da persone che hanno le stesse convinzioni in riferimento all'inclusione e lo stesso livello di competenze. Per l'item 18, si può affermare che misure dispensative sono in alcuni casi utili e anche previste dalla normativa, ma non si deve dispensare da un'attività, bensì da una modalità per svolgere quella attività: ad esempio si può dispensare dalla lettura ad alta voce del libro di testo di storia, ma non si dispensa dallo studio della storia a favore di un'attività in altra disciplina, quindi la chiave esplicativa dell'item sta nella definizione di che cosa si intenda per *attività*.

La terza sezione, quella della *Didattica speciale*, è senza dubbio la sezione nella quale i corsisti procedono più sicuri; unico item critico il 32 che in qualche misura ripropone le considerazioni del 16. E anche la quarta sezione, relativa al *Ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare*, non presenta criticità particolari, per quanto i corsisti mostrino minori certezze.

Infine, la quinta sezione, invece, quella sugli *Aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità*, lascia

emergere il perdurare di alcuni stereotipi e un approccio a tratti più compassionevole che professionale (gli alunni con disabilità appaiono fragili e bisognosi di affetto).

Alla domanda aperta “Qual è, secondo lei, il ruolo dell’insegnante specializzato per le attività di sostegno?” si registrano 211 risposte (soltanto tre partecipanti non hanno fornito alcuna indicazione). I dati – raccolti in formato elettronico attraverso Google Moduli – sono stati sottoposti ad una content analysis da parte di due valutatori².

Nella prima fase, in maniera indipendente l’uno dall’altro, i valutatori hanno provveduto alla definizione delle categorie in maniera induttiva, partendo direttamente dalle risposte dei corsisti. Il lavoro ha richiesto un approccio ricorsivo, iterato più volte, facendo emergere categorie semantiche, raggruppando parole ed espressioni con significato analogo, e categorie per contenuto, identificando parole ed espressioni anche di significato diverso ma afferenti allo stesso tema. La presenza di *termini sovrarappresentati* (o *parole caratteristiche*), ha fatto da guida per la determinazione di categorie sulle quali entrambi i valutatori hanno potuto agevolmente concordare.

Nella seconda fase, quindi, i valutatori hanno espresso i criteri di appartenenza delle frasi (o di segmenti di esse) alle diverse categorie e hanno affrontato insieme la categorizzazione delle prime risposte, in modo da creare una serie di esempi di riferimento per il lavoro successivo. Nella terza fase i valutatori hanno proceduto in maniera indipendente salvo confrontarsi al termine del lavoro e hanno completato la tabella con un livello di concordanza ottimo, con Kappa di Cohen = 0,89 (Cohen, 1960).

Dopo aver rilevato che alcune categorie erano alimentate soltanto da una o due risposte, si è proceduto ad un accorpamento, fino a definire la tabella riportata in Figura 8.

categorie	frequenza	frequenza percent.
<u>Promuovere l’inclusione</u> promuovere politiche e prassi inclusive, attuare strategie per l’inclusione, far comprendere che ogni studente è una risorsa per la classe, valorizzare le diversità, etc.	90	25%
<u>Promuovere gli apprendimenti di ciascuno</u> adottare strategie didattiche per l’inclusione (cooperazione, clima di classe, etc.), sviluppare le potenzialità dell’alunno, far acquisire competenze, far sviluppare competenze di cittadinanza, etc.	75	21%
<u>Essere un facilitatore</u> essere mediatore, divulgare buone pratiche	57	16%
<u>Avere cura degli alunni</u> supportare, essere al servizio della classe, essere un sostegno per gli alunni, supportare l’autonomia, trasmettere fiducia all’alunno facendo perno sui suoi punti di forza, saper ascoltare, sostenere il progetto di vita, etc.	54	15%
<u>Collaborare con altri agenti educativi</u> attivare un ponte tra scuola/ famiglia/ enti, agire come docente contitolare della classe, in qualità di esperto delle disabilità supportare i colleghi nella coprogettazione di interventi didattici, etc.	53	15%
<u>Sostenere la propria formazione specifica</u> fare uso di conoscenze specializzate, dedicarsi allo sviluppo di una specializzazione, diventare esperti di metodologie didattiche, saper preparare materiale semplificato, etc.	19	5%
<u>Promuovere l’integrazione³</u>	5	1%
<u>Nessuna indicazione</u>	3	1%
	356	100%

Figura 8. Categorie ed esempi per la content analysis

- 2 L’analisi è stata svolta da Laura Menichetti e da David Martinez Maireles. Un sentito ringraziamento al Dr. Martinez Maireles per la sua disponibilità e competenza.
- 3 Nonostante l’esiguità delle frequenze, si è deciso di mantenere distinta la categoria riferita all’integrazione proprio per la specificità del linguaggio che distingue tra inclusione e integrazione.

6. Discussione dei risultati

Gli strumenti applicati consentono di alimentare il monitoraggio e la valutazione del *Corso di specializzazione* (Calvani, Menichetti, Pellegrini, & Zappaterra, 2017). Il questionario a risposte chiuse può anche essere utilizzato a fini diagnostici all'avvio dei singoli insegnamenti per individuare aree di intervento, e in itinere a fini formativi per sollecitare feedback puntuali. Lo studio è corroborato dalla risposta aperta, che certamente richiede un maggiore impegno per l'analisi, ma che è in grado di far emergere meglio interpretazioni non scontate e permette ai docenti del *Corso*, a loro volta, di accogliere il feedback proveniente dai partecipanti.

Si rileva una buona coerenza tra la parte quantitativa e quella qualitativa dell'indagine. Ad esempio, dalla Figura 8 emerge che i corsisti abbiano posto il focus su *Promuovere l'inclusione* e *Avere cura degli alunni*, valorizzando quindi le diversità e considerando ciascun alunno come una risorsa per la classe. Queste affermazioni sono pienamente in linea con i risultati degli item 33 e 35, tra quelli in cui maggiormente è emersa la prospettiva inclusiva.

Anche *Promuovere gli apprendimenti di ciascuno* attuando strategie didattiche efficaci, ponendo attenzione ad un buon clima di classe, con l'obiettivo di far sviluppare competenze è in linea con gli ottimi risultati raggiunti in tutta la sezione di *Didattica speciale* del questionario a risposte chiuse.

Le categorie che riguardano *Essere un facilitatore* e *Collaborare con altri agenti educativi*, quindi sentirsi parte della comunità educante ed rendersene catalizzatori, sono rappresentate in misura comparabile con le precedenti categorie, mentre *Sostenere la propria formazione specifica* è anche meno rappresentato: queste semmai appaiono una nota dissonante rispetto alla sezione *Ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare* del questionario a risposta chiusa.

In ogni caso, nell'esaminare i rimandi tra la parte quantitativa e quella qualitativa del questionario, leggendo le risposte aperte ordinate per categorie in rapporto agli item collegati, possiamo affermare che si ravvisa un forte legame tra le categorie espresse dai corsisti e il quadro valoriale definito dall'Agencia Europea (Figura 9).

categorie espresse dai corsisti	quadro valoriale EASNIE
<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere l'inclusione • Promuovere l'integrazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizzare la diversità dell'alunno
<ul style="list-style-type: none"> • Avere cura degli alunni • Promuovere gli apprendimenti di ciascuno 	<ul style="list-style-type: none"> • Sostenere gli alunni
<ul style="list-style-type: none"> • Collaborare con altri agenti educativi • Essere un facilitatore 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavorare con gli altri
<ul style="list-style-type: none"> • Sostenere la propria formazione specifica 	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppo e aggiornamento professionale

Figura 9. Relazione tra le categorie espresse nelle affermazioni dei corsisti e valori fondamentali raccomandati dall'EASNIE (2012)

7. Conclusione

Lo studio condotto ha messo in luce una sostanziale aderenza ai principi dell'inclusione da parte dei partecipanti in uscita dal *Corso di specializzazione per attività di sostegno* dell'Università di Firenze e ha intercettato anche un'affinità tra le convinzioni autorilevate e il quadro di riferimento proposto a livello internazionale. Come ulteriore elemento di studio potrebbe essere indagata, a distanza di tempo, la crescita del docente di sostegno nella relazione con i pari e nell'acquisizione di competenze in situazione.

I risultati raccolti, ma anche gli stessi strumenti di monitoraggio utilizzati, sono stati già oggetto di riflessione e potranno esserlo ancora da parte dei docenti formatori del Corso nell'ambito di un percorso di miglioramento per i prossimi cicli. I dati dello studio documentato nel presente articolo potrebbero proficuamente essere messi in relazione con le eterovalutazioni ricavabili da insegnamenti, laboratori e tirocini universitari, nonché con le valutazioni formulate dai tutor scolastici che hanno accolto i corsisti. Al fine di alimentare un'autovalutazione e un'eterovalutazione più consapevoli e omogenee, si potrebbe proporre

una rilevazione non campionaria e non anonima (o almeno codificata, assicurando la pubblicazione solo di dati in forma aggregata): questo assicurerebbe di non incorrere in bias dovuti alla formazione del campione e di poter calcolare le correlazioni necessarie per eventuali azioni di miglioramento dei percorsi attuati in ottemperanza al D.M. 30 settembre 2011.

Riferimenti bibliografici

- Avramidis E., Bayliss P., Burden R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3): 277-293.
- Berelson B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, IL: Free Press.
- Bocci F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley et al. (eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-172). Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- 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.
- Capperucci D., Franceschini G. (eds.) (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Milano: Guerini.
- Cohen J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1): 37-46.
- Cornoldi C. (2012). *Questionario sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dei disturbi specifici dell'apprendimento*. Unpublished manuscript. Padova: Università di Padova, Memory and Learning Lab.
- Cornoldi C., Capodieci A., Diago C.C., Miranda A., Shepherd G.K. (2018). Attitudes of Primary School Teachers in Three Western Countries Toward Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1): 43-54.
- Davis R.S., Layton C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36(1): 31-39.
- EASNIE (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: EASNIE.
- EASNIE (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense: EASNIE.
- EASNIE (2020). *Teacher Professional Learning for Inclusion: An Analysis of Country Policies in Europe*. S. Symeonidou, A. De Vroey, A. Lecheval (eds.). Odense: Denmark.
- EASNIE (2021). *Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion: Conceptual Working Paper*. (L. Florian, ed.). Odense: Denmark.
- Hall S. (2006). *Politiche del quotidiano. Culture, identità e senso comune*. Milano: Il Saggiatore.
- Foucault M. (1972). *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (1977). *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (1998). *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*. Milano: Rizzoli.
- Foucault M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Franceschini G. (2012). *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*. Bologna: CLUEB.
- Goffman E. (2003). *Stigma, L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Krippendorff K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Krippendorff K. (1989). Content Analysis. In E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T.L. Worth & L. Gross (Eds.), *International Encyclopedia of Communication. Vol. 1* (pp. 403-407). New York, NY: Oxford University Press.
- Mayring P. (2004). Qualitative Content Analysis. *A Companion to Qualitative Research*, 1(2): 159-176.
- Merriam S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Monceri F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- Montesano L., Straniero A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2): 309-321.

- Moscovici S. (1989). Il fenomeno delle rappresentazioni sociali. In R. Farr, S. Moscovic (eds.), *Rappresentazioni sociali* (pp. 23-94). Bologna: Il Mulino.
- Taylor R.W., Ringlaben R.P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3): 16-23.
- Vadalà G. (2011). La riproduzione della disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali. In R. Medeghini, W. Fornasa (eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 129-155). Milano: FrancoAngeli.