



Leonarda Longo

Università degli Studi di Palermo

Dorotea Rita Di Carlo

Università degli Studi di Palermo

Le competenze dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno: una Systematic Review

The competencies of specialized teachers for support activities: a Systematic Review

Call

Outlining the competencies that support teachers must possess to effectively respond to the needs and educational demands of a constantly evolving school system represents a highly relevant and ongoing challenge among educational scholars. In this regard, while schools are increasingly assuming the role of the main vehicle for promoting inclusive processes, universities, on the other hand, are tasked with fostering new competencies in future support teachers to facilitate the adoption of equitable and inclusive practices. In line with this challenge, the objective of this work is to present, through a Systematic Review, a collection and comparison of contributions and studies on the competencies of support teachers, identifying the main competencies that, according to scholars, specialized teachers should possess. The analysis carried out can also be useful for developing tools to investigate the entry and exit competencies of support teachers, assessing the effectiveness and quality of the training provided.

Keywords: teacher competencies, support teacher, Systematic Review, special education specialization course, teacher training.

Delimitare le competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere per rispondere efficacemente alle esigenze e ai bisogni educativi di una scuola che è sempre in continua evoluzione, rappresenta una sfida alquanto attuale e persistente tra gli studiosi in ambito educativo. A questo proposito, se da una parte la scuola ricopre sempre più il ruolo di vettore principale per la promozione dei processi inclusivi, le Università, dall'altra parte, hanno il compito di promuovere nuove competenze nei futuri insegnanti di sostegno per facilitare l'adozione di pratiche eque e inclusive. In linea con questa sfida, l'obiettivo del lavoro è presentare, attraverso una *Systematic Review*, una raccolta e un confronto dei contributi e dei lavori condotti sulle competenze dell'insegnante di sostegno, delineando le principali competenze che, secondo gli studiosi, devono essere possedute dall'insegnante specializzato. L'analisi svolta può essere utile anche per la messa a punto di strumenti per indagare le competenze in entrata e in uscita degli insegnanti di sostegno, valutando l'efficacia e la qualità della formazione erogata.

Parole chiave: competenze dell'insegnante, insegnante di sostegno, *Systematic Review*, Corso di Specializzazione sul sostegno, formazione insegnanti.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Longo, L., & Di Carlo, D.R. (2024). The competencies of specialized teachers for support activities: a Systematic Review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 114-127. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-10>

Corresponding Author: Leonarda Longo | MAIL

Received: 20/10/2024 | **Accepted:** 12/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-10



1. Introduzione

Incrementare il numero degli insegnanti specializzati sul sostegno è un bisogno essenziale sia per qualificare i processi di inclusione a scuola che per soddisfare il fabbisogno di insegnanti specializzati (Cottini, 2018; D'Alonzo, 2009; De Anna, Gaspari & Mura, 2015; Mura & Zurru, 2016). Formazione e reclutamento degli insegnanti sono, a questo proposito, due questioni interconnesse che hanno delle importanti ripercussioni sui percorsi di crescita degli alunni (Ferrero, 2023). Creare contesti di apprendimento inclusivi presuppone ed esige una continua ridefinizione del profilo dell'insegnante di sostegno, valorizzando la dimensione inclusiva (Ianes, 2014). La formazione degli insegnanti di sostegno è un aspetto cruciale per realizzare un sistema scolastico equo e inclusivo. Per ottemperare a questo scopo, le politiche educative, hanno evidenziato la necessità di erogare percorsi di formazione in grado di promuovere e sviluppare specifiche competenze negli insegnanti di sostegno, facilitando l'attuazione di pratiche inclusive e di atteggiamenti positivi verso le diversità e le specificità degli alunni (UNESCO, 2020). A questo proposito, il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, definito dal D.M. del 30 settembre 2011, prevede una formazione articolata che offre un ventaglio variegato di opportunità per lo sviluppo della professionalità dell'insegnante di sostegno. In particolar modo, attraverso l'integrazione di insegnamenti teorici, attività laboratoriali e tirocinio svolto presso le Istituzioni Scolastiche, il Corso eroga un'offerta formativa che mira a far acquisire, agli insegnanti specializzandi, specifiche competenze per rispondere in maniera efficace alle esigenze educative degli alunni, in un'ottica di valorizzazione delle potenzialità di ciascuno e attraverso un percorso educativo-didattico personalizzato (Donnelly, 2011).

2. Le competenze multiple dell'insegnante di sostegno

Le proposte avanzate nel corso di questi ultimi anni delineano un'immagine di un insegnante specializzato in grado di diffondere pratiche inclusive, di valorizzare le differenze (Ianes & Demo, 2019) creando contesti di apprendimento equi, accessibili a tutti gli studenti attraverso l'ausilio di metodologie e strategie didattiche che sollecitano la partecipazione attiva e la collaborazione di tutti gli alunni (Demo, 2015; Guerini, 2020). A livello nazionale, in tal senso, esiste un'ampia letteratura sulle competenze che delineano il profilo dell'insegnante di sostegno (Guerini, 2020; Ianes & Demo, 2019; Pennazio & Bochicchio, 2021).

Con l'allegato A del D.M. del 30 settembre 2011 sono state individuate molte delle competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere al termine della frequenza al Corso di Specializzazione. Nello specifico, nella sezione dedicata al *Profilo del docente specializzato*, tra le varie competenze, vengono annoverate:

[...] competenze teoriche e pratiche nel campo della pedagogia e della didattica speciale [...]; conoscenze psico-pedagogiche sulle tipologie delle disabilità; [...] competenze di interazione e di relazione educativa con gli alunni [...]; competenze di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie; competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di inclusione; [...] competenze per monitorare e valutare gli interventi educativi e formativi; competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il Progetto di Vita [...]; competenze di comunicazione e collaborazione con i colleghi [...]; competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS (pp. 7-8).

Tuttavia, queste competenze sono state integrate e ampliate da numerosi studi condotti negli ultimi anni. Ciò che è stato confermato nel corso del tempo è che attraverso la competenza progettuale, già citata nel D.M del 30 settembre 2011, l'insegnante di sostegno ha sicuramente l'opportunità di costruire un linguaggio comune; creare un ambiente in cui è possibile attenzionare le esigenze individuali e del gruppo (Walther-Thomas & Bryant, 1996); stabilire obiettivi, strumenti, modalità, metodologie di lavoro (Walther-Thomas, 1997); creare punti di contatto tra gli obiettivi previsti per la classe e quelli previsti per



gli alunni con bisogni educativi speciali; organizzare percorsi individualizzati/personalizzati in cui si adattano o differenziano le attività e le strategie in base alle reali situazioni; strutturare interventi educativi utilizzando le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Monacis & Limone, 2023). Saper progettare, tuttavia, implica la possibilità, per l'insegnante di sostegno, di valorizzare anche momenti di collaborazione e di co-progettazione con i colleghi e con le diverse figure professionali, compiendo un'attenta condivisione dei propri punti di vista in un'ottica di monitoraggio e di valutazione degli interventi educativi progettati. Promuovere un processo di inclusione a scuola, chiaramente, vuol dire sia saper progettare interventi educativo-didattici utilizzando anche strumenti tecnologici (Monacis & Limone, 2023) che saper operare un'attenta osservazione del contesto scolastico e di rilevazione dei bisogni educativi degli alunni, con lo scopo di strutturare e creare ambienti di apprendimento facilitati (Monacis & Limone, 2023).

Affinché ciò avvenga, però, è indispensabile una specifica attenzione, da parte dell'insegnante, sia sull'azione didattica inclusiva implementata in classe che sulla qualità della relazione educativa adottata nei confronti degli alunni. Adottare una relazione educativa significa, per l'insegnante, sapersi auto-osservare e aiutare gli studenti ad auto-osservarsi nell'interazione con l'altro al fine di auto-controllare il proprio comportamento e il proprio processo di apprendimento attraverso un processo riflessivo, valutativo e autovalutativo (Pennazio & Bochicchio, 2021).

Per l'insegnante di sostegno, infatti, risulta necessario possedere un'ampia gamma di competenze. A questo proposito, gli studiosi dell'ambito, nel corso degli ultimi decenni hanno pubblicato molti contributi sul tema, approfondendo le molteplici aree di competenza per l'insegnante di sostegno. Scopo del presente contributo è proporre una rassegna sistematica della letteratura sulle competenze dell'insegnante di sostegno. Tuttavia, il presente studio ha lo scopo di approfondire e ampliare la rassegna già condotta e pubblicata da De Angelis (2021). A tal proposito, nella tabella di seguito proposta (Tab. 1), si riporta una sintesi degli studi inclusi nel lavoro di De Angelis (2021).

Fonte	Strumenti utilizzati	Competenze valutate
Dovigo, F. (2015). <i>Formare all'inclusione: una valutazione dell'utilizzo della videoanalisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Questionari ex ante ed ex post; – video-analisi di simulazioni di lezioni a sfondo inclusivo. 	Nel contributo vengono valutate competenze relative all'Inclusive Practice Project.
Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). <i>Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Questionario anonimo e autosomministrato su piattaforma online, costituito da 36 item a stimolo chiuso. 	Le aree indagate nello studio sono quelle metodologico-didattiche, progettuale e normativo; collaborative e relazionali e organizzative.
Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). <i>La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Rating scale ex ante ed ex post per l'autovalutazione degli apprendimenti conseguiti; – valutazione degli apprendimenti effettuata da esperti su tesi, relazione di tirocinio e prodotto multimediale; – questionario a risposte aperte in cui viene richiesto di concretizzare gli apprendimenti – conseguiti fornendo suggerimenti per azioni didattiche da attuare a fronte di specifici casi. 	Nel lavoro, le aree valutate riguardano le conoscenze teoriche di base nell'ambito dei bisogni speciali; la capacità di osservazione e di progettazione individualizzata, di gestione dei rapporti interpersonali, di agire nel setting classe/gruppo per far fronte ai bisogni speciali; di impiego della comunicazione multimodale/multimediale.
Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). <i>Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Questionario autocompilato in presenza (ex ante ed ex post), composto da domande con alternative di risposta predeterminate. Il questionario è stato costruito prendendo come riferimento il Questionario CDVR per la rilevazione delle Competenze professionali Didattiche, Valutative e relazionali degli insegnanti (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2014). 	Le aree principalmente valutate nello studio riguardano dimensioni didattiche, valutative e comunicativo-relazionali.



Cajola, L. C., & Ciraci, A. M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione.	<ul style="list-style-type: none"> – Questionario autocompilato in presenza (ex ante ed ex post), composto da domande con alternative di risposta predeterminate. Il questionario è stato costruito prendendo come riferimento il Questionario CDVR per la rilevazione delle Competenze professionali Didattiche, Valutative e relazionali degli insegnanti (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2014). 	Nel contributo vengono indagate aree che riguardano la capacità di attuazione di una didattica individualizzata; di promozione dell'apprendimento tra pari e di cooperazione in classe; l'utilizzo di strategie didattiche basate sul problem solving, di impiego dell'autovalutazione come mezzo per l'autoregolazione dell'apprendimento; capacità di lettura e di impiego dell'ICF per l'osservazione e la valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano.
Isidori, M. V. (2018). Il superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Recenti acquisizioni sulla didattica inclusiva e sulla formazione dell'insegnante di sostegno come azione di sistema: evidenze.	<ul style="list-style-type: none"> – Questionario strutturato sui comportamenti professionali degli Insegnanti (competenze didattiche, valutative e comunicativo - relazionali) ex ante ed ex post. 	Le aree principalmente valutate si riferiscono all'utilizzo di strategie, strumenti didattici e capacità valutative.
Isidori, M., & Traversetti, M. (2018). Il contributo delle neuroscienze cognitive alla riflessione in tema di formazione degli insegnanti inclusivi. Dati di ricerca.	<ul style="list-style-type: none"> – Questionario ex ante ed ex post. Il questionario è stato costruito prendendo come riferimento il <i>Questionario CDVR per la rilevazione delle Competenze Professionali Didattiche, Valutative e Relazionali degli Insegnanti</i> (Domenici, Biasi & Ciraci, 2014). 	Le principali aree indagate si riferiscono all'utilizzo di strategie e strumenti didattici utilizzati in presenza di alunni con disabilità.
Arduini, G., & Bocci, F. (2019) La valutazione dei Corsi di specializzazione per il sostegno didattico.	<ul style="list-style-type: none"> – Questionario con risposte chiuse e aperte somministrato alla fine del percorso di formazione. 	Vengono valutati gli indicatori ritenuti significativi e rilevanti ai fini dello sviluppo della professionalità dei futuri insegnanti di sostegno.
Bellacicco, R. (2019). Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino.	<ul style="list-style-type: none"> – Questionario con risposte predeterminate, ex ante ed ex post, somministrato con metodo CAWI. 	Nello studio vengono indagate le aree che riguardano le opinioni personali sull'inclusione scolastica e sull'utilizzo di approcci didattici in classi eterogenee.
Ferrara, G., & Pedone, F. (2019). Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno.	<ul style="list-style-type: none"> – Questionario (ex ante ed ex post) a risposta multipla, formato da 55 item e autocompilato mediante Google Moduli. 	Le aree valutate nel lavoro fanno riferimento a competenze didattiche, valutative, comunicativo-relazionali e di autoefficacia percepita.
Guerini, I. (2020a). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre.	<ul style="list-style-type: none"> – Questionario di rilevazione iniziale, con risposte chiuse ed aperte, ispirato al precedente lavoro di Arduini e Bocci (2019). 	Nel lavoro vengo indagate le aree che riguardano la conoscenza delle funzioni del docente di sostegno; la capacità di relazionarsi con gli alunni con disabilità, con le famiglie, con il Dirigente Scolastico, con il personale ATA e con i colleghi curricolari.
Guerini, I. (2020b). Insegnanti in formazione. Esiti della rilevazione finale su un gruppo di corsisti specializzandi per il sostegno.	<ul style="list-style-type: none"> – Questionario di Rilevazione Finale messi a disposizione per la compilazione sulla piattaforma Google Moduli. 	Nello studio vengono indagate le conoscenze relative all'inclusione, alle pratiche didattiche inclusive e le competenze su come intervenire sulle difficoltà di apprendimento conoscenze e competenze sulle TIC.

Tab. 1 Tabella riassuntiva degli studi inclusi nella rassegna di De Angelis (2021)

Poiché il tema dell'inclusione è sempre al centro del dibattito scientifico e, di conseguenza, anche il percorso formativo degli insegnanti di sostegno è da intendersi come un processo in continua evoluzione, gli studiosi dell'ambito continuano ad approfondire sempre nuovi aspetti con lo scopo di offrire un'identità quanto più specifica e delineata dell'insegnante di sostegno. Per tale ragione, si è voluto procedere con una nuova revisione della letteratura, con l'intento di aggiungere, a quanto già evidenziato nel lavoro di De Angelis (2021), le nuove evidenze emerse negli ultimi anni.



3. Metodo

3.1 Scopo e interrogativi di ricerca

In relazione al quadro teorico sopra descritto, la presente revisione è stata svolta con l'obiettivo di approfondire, attraverso una rassegna sistematica della letteratura, le tipologie di competenze dei futuri insegnanti di sostegno.

A partire dall'obiettivo dell'indagine sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- *Quali sono i principali strumenti di valutazione utilizzati negli atenei italiani per valutare le competenze degli iscritti ai Corsi di specializzazione di sostegno?*
- *Quali sono le principali competenze indagate?*

3.2 Metodo e fasi

Per reperire gli studi le ricerche necessarie per condurre l'indagine, è stata condotta questa revisione sistematica seguendo le linee guida PRISMA (Moher et al., 2009). Si è scelto di ricorrere alla revisione sistematica per raccogliere lavori di ricerca già pubblicati sul tema delle competenze dell'insegnante di sostegno (Chalmers & Altman, 1995; Evans & Benefield, 2001; Oakley, 2003).

Nello specifico, si è proceduto seguendo specifiche fasi:

1. la formulazione del problema e dell'interrogativo di ricerca;
2. la definizione del protocollo di sintesi delineando criteri di inclusione e di esclusione;
3. la scelta dei motori di ricerca con cui condurre la raccolta dei contributi di interesse
4. la scelta delle parole-chiave che hanno costituito la query del lavoro;
5. la schedatura, l'eventuale traduzione per i contributi non in lingua italiana e la selezione dei contributi trovati, sulla base dei criteri di inclusione ed esclusione stabiliti nella fase precedente;
6. l'analisi e la valutazione dei risultati.

3.3 Criteri di inclusione ed esclusione

Per includere gli articoli della *review* sono stati adottati i seguenti criteri di inclusione:

- *Time Frame*: gli studi potevano essere stati condotti dal 2020 al 2024, poiché esiste in letteratura una rassegna sul tema pubblicata (De Angelis, 2021);
- disegno di ricerca: gli studi potevano essere quantitativi (es. disegni quasi sperimentali, etc.); qualitativi (es. studi di caso, ricerca azione); mixed-method o multi-method;
- tema: gli studi dovevano essere focalizzati sulla valutazione delle competenze dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno;
- paese: gli studi potevano essere stati condotti in qualsiasi paese;
- lingua: italiano e inglese;
- tipologia di pubblicazioni: la ricerca non è stata limitata alle sole riviste peer-review, con il fine di accedere anche a testi appartenenti alla letteratura grigia (Pellegrini & Vivanet, 2018) seppur sono stati esclusi gli studi non in open access.



I criteri di esclusione utilizzati sono stati:

- disegno di ricerca: gli studi di natura teorica; pratiche di formazione; indagini sugli specializzandi non specifici sul tema;
- tema: studi che non riguardano la formazione dell'insegnante di sostegno e che non fanno esplicito riferimento alle competenze dell'insegnante di sostegno;
- tipologia di pubblicazione: studi non in open access.

3.4 Motori e query della ricerca

Per condurre la revisione sistematica, in una prima fase della ricerca, sono stati presi in considerazione due motori di ricerca, *Scopus* e *Web of Sciences*. Tuttavia, dai risultati ottenuti è emerso che le pubblicazioni estratte non erano specificatamente attinenti al tema oppure erano inesistenti rispetto alle parole chiave inserite. Probabilmente la mancanza di risultati idonei alla revisione è causata dal fatto che i principali studi trovati, oggetto della revisione, sono stati pubblicati esclusivamente su riviste italiane e non presenti nei database internazionali. Per tale ragione si è proceduto con la ricerca dei contributi attraverso il motore di ricerca *Google Scholar*. Mediante una ricerca avanzata è stato inserito un intervallo temporale di selezione dal 2020 al 2024¹, prevedendo la selezione di contributi che contenessero, al loro interno, la seguente query di ricerca:

“competenze” AND “insegnanti” AND “specializzati” AND “sostegno” AND “corsi” AND “formazione” AND “sostegno”

3.5 Diagramma di flusso della rassegna

Come si evince dal diagramma di flusso (Fig. 1), dalla ricerca nella banca dati sono stati identificati n. 1280 risultati e, considerato che alcuni risultati sono duplicati e non interamente fruibili, si è proceduto con un primo screening delle risorse trovate. Nello specifico, sono stati rimossi n. 385 duplicati e sono stati eliminati n. 237 contributi *non open access*. Successivamente si è proceduto con l'eleggibilità dei risultati e sono passati in rassegna n. 658 risultati. Da un primo studio di questi lavori si è avviato un iter di selezione e sono stati adottati i criteri di inclusione ed esclusione, attraverso cui sono stati eliminati dalla revisione n. 170 lavori, per la tipologia di pubblicazione (tesi, articoli non scientifici); n. 386 studi che non riguardavano la formazione degli insegnanti di sostegno; n. 60 contributi non specifici sulle competenze dell'insegnante di sostegno; n. 13 studi teorici sulla formazione degli insegnanti; n. 11 lavori che presentavano pratiche di formazione non aderenti al tema della rassegna e n. 11 indagini sui futuri insegnanti di sostegno, ma non specifici sulle competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere. Pertanto, gli studi inclusi nella revisione sono n. 7.

1 Si precisa che, come *data frame*, è stato scelto un intervallo temporale compreso tra il 2020 e il 2024 in quanto è già presente in letteratura una revisione sistematica sulle competenze dell'insegnante di sostegno pubblicata dall'autrice Marta De Angelis nel 2021.

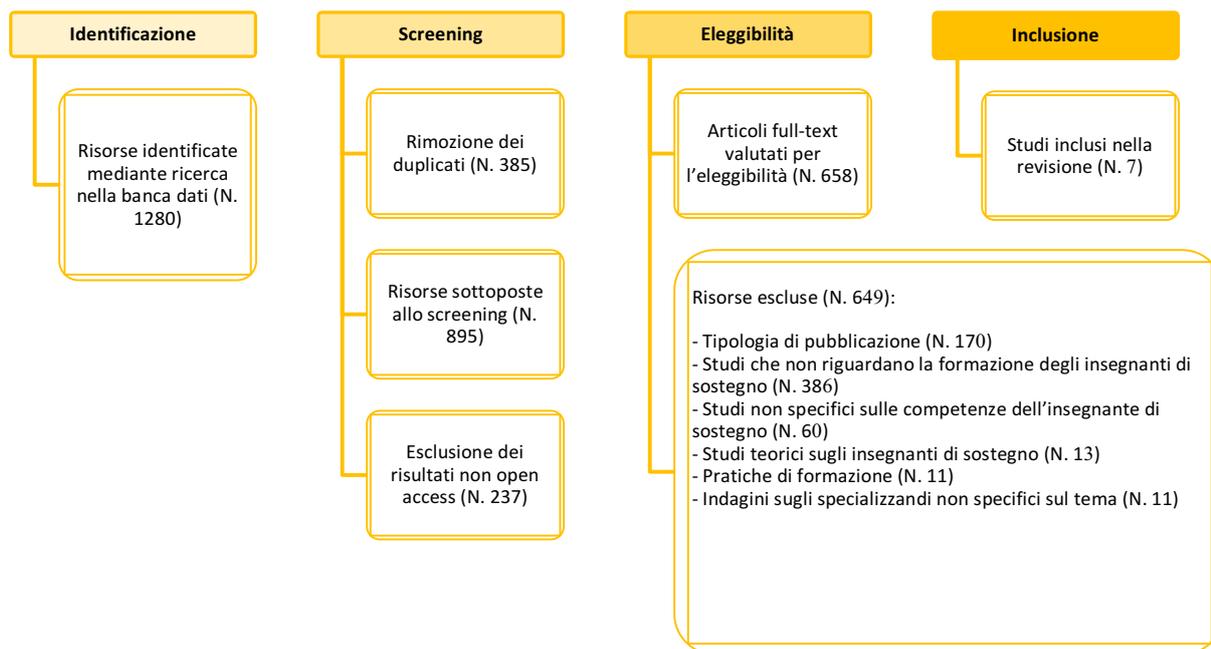


Fig. 1 Diagramma di flusso degli studi

3.6 Analisi dei contributi

Le pubblicazioni oggetto di analisi sono state inserite in una tabella riassuntiva (Tab. 2) contenente:

la fonte, il campione, il disegno di ricerca, lo strumento utilizzato e la competenza valutata in ogni studio.

Fonte	Campione	Disegno di ricerca	Strumento utilizzato	Competenza valutata
Calidoni, P., Dettori, F., Manca, G., & Pandolfi, L. (2021). <i>Special education teachers in training and ethical competence development. An exploration at the University of Sassari.</i>	50 futuri insegnanti di sostegno	Ricerca esplorativa	Gli strumenti utilizzati sono il Focus Group e delle Schede di riflessione strutturata, al fine di individuare episodi significativi derivanti dall'esperienza professionale, che riguardano la dimensione dell'educazione morale e relative strategie di intervento adottate, con attenzione alla descrizione delle conseguenze e reazioni provocate nella classe ed eventuali strategie alternative ipotizzate.	Lo studio indaga competenze etiche, riflessive ed argomentative, ritenuti fondamentali per il ruolo degli insegnanti di sostegno nel promuovere un'educazione inclusiva. Inoltre, lo studio esplora anche altre competenze etiche trasversali, come la gestione dei conflitti e la responsabilità nella gestione delle dinamiche di classe,
Moira, S., & Gaggioli, C. (2021). <i>Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva.</i>		Ricerca esplorativa	Lo strumento utilizzato è stato l' <i>Attitudes Toward Intellectual Disability Questionnaire (ATTID)</i> (Morin, Rivard, Bousier, Crocker, & Caron, 2015), un questionario <i>self-report</i> , rivolto alla Disabilità Intellettuale, composto da 67 item con scala likert su una scala di cinque punteggi, con possibilità di valutare l'item da (1) totalmente d'accordo a (5) totalmente in disaccordo e di non esprimere il proprio atteggiamento (9) non posso rispondere o non so, o di esprimere un atteggiamento neutro (3) né in accordo, né in disaccordo. Il questionario è diviso in 3 sezioni: cognitiva (30 item), affettiva (18 item) e comportamentale (19 item); che equivalgono alle tre dimensioni dell'atteggiamento e sono rappresentate da cinque fattori organizzati in altrettante subscale: conoscenza delle cause, conoscenza delle capacità e dei diritti, <i>discomfort</i> , <i>sensibility</i> or <i>tenderness</i> e interazioni.	Viene valutata, nel lavoro, la competenza riflessiva, la conoscenza delle cause della disabilità intellettiva, la conoscenza dei diritti e delle capacità delle persone con disabilità intellettiva, necessaria per promuovere una autoconsapevolezza di sé matura ed essenziale per poter costruire contesti autenticamente inclusivi.



<p>La Marca, A., & Di Martino, V. (2021). <i>The integration of technological, didactic and disciplinary skills in the initial training of support teachers.</i></p>	<p>544 insegnanti di ogni ordine e grado di cui 307 curricolari e 237 di sostegno</p>	<p>Ricerca esplorativa</p>	<p>Lo strumento utilizzato è stato tradotto, adattato, elaborato e validato da Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler, & Shin (2009). Lo strumento è costituito da 49 item, raggruppati in sette scale che consentono un'autovalutazione delle proprie competenze rispetto al modello TPACK (TK, CK, PK, PCK, TCK, TPK, TPACK), fornendo delle risposte su una scala Likert a cinque punti. Il questionario rappresenta le tre forme di conoscenza di base e le loro coniugazioni del modello TPACK: TK - <i>Technological Knowledge</i> riguarda la conoscenza delle tecnologie; CK - <i>Content Knowledge</i> è la conoscenza delle discipline di insegnamento; PK - <i>Pedagogical Knowledge</i> è la conoscenza di metodi e processi di insegnamento e apprendimento; PCK - <i>Pedagogical Content Knowledge</i>, come teorizzato da Shulman (1986), è la conoscenza delle metodologie e strategie didattiche appropriate all'insegnamento delle discipline; TCK - <i>Technological Content Knowledge</i> consiste nel conoscere quali tecnologie specifiche sono più adatte per insegnare una determinata disciplina; TPK - <i>Technological Pedagogical Knowledge</i> consiste nel sapere come l'utilizzo di determinate tecnologie incida sui processi di insegnamento e di apprendimento; TPACK - <i>Technological Pedagogical And Content Knowledge</i> è la forma specializzata di conoscenza dell'insegnante di qualità, che ha compreso le complesse interazioni tra le tre principali forme di conoscenza: tecnologica, pedagogico metodologico-didattica e disciplinare, ed è in grado di padroneggiarle nei contesti specifici della sua professione.</p>	<p>Lo studio indaga la competenza digitale e le modalità di utilizzo di tali risorse. La competenza digitale implica la capacità di integrare l'uso delle tecnologie nella didattica in svariati ambiti disciplinari.</p>
<p>Pennazio, V., & Bochichio, F. (2021). <i>Didattica inclusiva e competenze di ingresso degli insegnanti iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa.</i></p>	<p>289 futuri insegnanti di sostegno di tutti gli ordini di scuola</p>	<p>Ricerca esplorativa</p>	<p>Lo strumento impiegato. È un questionario semi-strutturato, articolato in due sezioni: sezione 1 – Anagrafica. Da questa sezione del questionario sono state ricavate informazioni sulle caratteristiche professionali dei partecipanti; sezione 2 – Inclusione: conoscenze e competenze. Attraverso questa sezione del questionario è stato chiesto ai docenti di: (1) esporre una loro definizione relativamente alle competenze indagate e indicarne la valenza nella realizzazione di processi inclusivi; (2) esprimere su una scala Likert con cinque opzioni di risposta (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto, 5=moltissimo) la percezione di possedere ciascuna delle competenze considerate.</p>	<p>Nel lavoro vengono indagate le conoscenze in ingresso dei corsisti circa le competenze che delineano il profilo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno e sulle loro percezioni di vicinanza alle competenze indagate. Nello specifico viene indagata la competenza co-progettuale e di co-insegnamento, la competenza di co-valutazione e monitoraggio, la competenza nella gestione integrata del gruppo classe, la capacità di stesura del Pei-Progetto di Vita su base ICF, la capacità di individualizzazione/personalizzazione, la conoscenza dell'ICF e la capacità di utilizzo delle TIC.</p>
<p>Germani, S., & Leone, C. (2022). <i>Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno.</i></p>	<p>437 insegnanti, di cui 254 curricolari il 58% e 183 di sostegno</p>	<p>Ricerca esplorativa</p>	<p>È stato utilizzato uno strumento combinato da due questionari: la SACIE-R di Forlin e colleghi (2011), per misurare gli atteggiamenti, e la scala <i>Teacher Efficacy for Inclusive Practices</i> (TEIP; Park et al., 2014; Sharma et al., 2012), per la misura dell'autoefficacia dei docenti nelle pratiche inclusive. La scala è composta da 15 item, valutati su una scala Likert a sei punti (1=totalmente in disaccordo; 6=totalmente d'accordo), suddivisi in quattro fattori (Diagnosi nell'interazione con le persone disabili; Paura di avere una disabilità; Accettazione degli Allievi con diversi bisogni di supporto; Preoccupazioni sull'educazione inclusiva). La TEIP è composta da 18 item valutati su scala Likert a sei punti (1=totalmente in disaccordo; 6=totalmente d'accordo) e suddivisi in tre fattori (Efficacia nell'istruzione inclusiva; Efficacia nella collaborazione; Efficacia nella gestione di comportamenti problematici).</p>	<p>Vengono indagate, nel contributo, gli atteggiamenti degli insegnanti prendendo in considerazione, come fattori determinanti, il ruolo della <i>Teacher Self Efficacy</i> nell'insegnante curricolare e di sostegno.</p>



<p>De Angelis, M. (2022). <i>Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher)</i>.</p>	<p>206 futuri insegnanti di sostegno</p>		<p>Lo strumento utilizzato è il Questionario BEST - <i>BEcome a Special education Teacher</i>, si compone di 2 sezioni: la prima (sezione A) ha l'obiettivo di raccogliere informazioni di carattere generale sugli intervistati (sesso; età; grado scolastico di frequenza per le attività di sostegno; titolo di studio; possesso dell'abilitazione all'insegnamento; eventuale lavoro come docente; tipologia di contratto di lavoro; tipologia di servizio; anni di servizio; grado attuale di insegnamento; motivazioni alla base della scelta di specializzarsi sul sostegno) e si compone di 11 item. La seconda sezione (B) si compone invece di 40 item e si riferisce al processo di auto/valutazione del docente specializzato in relazione al grado di autoefficacia percepito su di una scala Likert a 5 punti nelle aree di competenza indicate:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Conoscenze professionali</i> (9 item); 2. <i>Includere, valorizzare e valutare le diversità</i> (11 item); 3. <i>Sostenere gli alunni con strategie didattiche efficaci e inclusive</i> (14 item); 4. <i>Lavoro collaborativo</i> (6 item). 	<p>Validazione di uno strumento di auto/valutazione delle competenze professionali dei docenti che si specializzano nelle attività di sostegno, BEST - BEcome a Special education Teacher.</p>
<p>Monacis, D., & Limone, P. (2023). <i>Professionalità navigate: le competenze digitali dell'insegnante di sostegno</i>.</p>	<p>1098 futuri insegnanti di sostegno</p>	<p>Ricerca-azione</p>	<p>Lo strumento utilizzato è il questionario strutturato "Self-Assessment Instrument Scale" (Lucas et al., 2021) un questionario su scala Likert composto da 22 items in cui si richiede all'utente di esprimere vari livelli di accordo o disaccordo (1 = fortemente in disaccordo, 2 = in disaccordo, 3 = né d'accordo, né in disaccordo, 4 = d'accordo, 5 = fortemente d'accordo). Le aree indagate dal questionario riguardano: l'impegno professionale dei docenti, le risorse digitali, l'utilizzo di tecnologie nei processi di insegnamento e apprendimento, l'impiego di tecnologie per la valutazione, la responsabilizzazione e la facilitazione dello sviluppo di competenze digitali degli studenti.</p>	<p>Il lavoro valuta lo sviluppo di competenze digitali sugli insegnanti di sostegno attraverso l'impiego del Digital Storytelling.</p>

Tab. 2 Tabella riassuntiva degli studi inclusi nella rassegna

4. Risultati e caratteristiche degli studi inclusi

Nel presente contributo ci siamo proposti di presentare, attraverso una *Systematic Review*, i principali orientamenti e modelli di indagine adottati dall'attuale ricerca in Italia, sulle pubblicazioni avvenute tra il 2020 e il 2024.

Tutti gli studi inclusi nella presente rassegna, sono stati condotti nel contesto italiano (n = 7), poiché il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno è stato istituito in Italia con il D.M. del 30 settembre del 2011.

Le ricerche di natura empirica incluse nella rassegna sono sia di stampo qualitativo che quantitativo.

Tutti gli studi inclusi indagano le competenze degli insegnanti di sostegno e negli studi si riscontra il coinvolgimento di futuri insegnanti di sostegno specializzandi per tutti gli ordini e gradi di scuola.

Dall'analisi dei risultati degli studi inclusi, nello specifico, sono emerse le seguenti aree di competenza:

- Competenza digitale e tecnologica
- Competenza riflessiva
- Competenza etica e argomentativa
- Competenza relazionale e di gestione del gruppo classe
- Competenza valutativa.

A partire dall'analisi degli studi inclusi nella rassegna, è stata operata una sintesi riassuntiva delle competenze individuate e sono state raggruppate in aree di competenza, come mostrato in tabella (Tab. 3).



Competenza digitale e tecnologica
<p>Nel panorama attuale assume particolare rilievo anche il ruolo che le tecnologie assumono nella società e che determinano un riadattamento dell'azione didattica e dell'assetto comunicativo a scuola (Utgé <i>et. al.</i>, 2017). Il ruolo crescente delle tecnologie nella didattica è stato oggetto di una riflessione scientifica che rimanda ad una necessità di diffondere conoscenze tecnologiche unite a competenze di natura educativo-didattica (Mishra & Koehler, 2006). Nasce, pertanto, l'esigenza di sviluppare una cultura digitale e specifiche competenze negli insegnanti, relative alle tecnologie educative per far fronte ai bisogni educativi degli alunni (Monacis & Limone, 2023). In questa prospettiva diviene cruciale, per ogni insegnante, essere in grado di trasformare il setting didattico, utilizzando varie metodologie educativo-didattiche, progettando attività didattiche digitali e sperimentando strategie didattiche innovative. Studi, a questo proposito, dimostrano che l'utilizzo del digitale a scuola favorisce il coinvolgimento, la collaborazione e la comunicazione tra gli alunni, migliora i processi di autoregolazione dell'apprendimento e crea un ambiente scolastico più vicino ad un laboratorio che ad un setting tradizionale (Monacis & Limone, 2023).</p>
Competenza riflessiva
<p>Questa competenza rappresenta una chiave di volta per lo sviluppo professionale dell'insegnante di sostegno in quanto «da una parte, orienta il suo agire educativo, aiutandolo a declinare lo sguardo sulle pratiche educative inclusive e sulle efficaci modalità relazionali/comunicative da attuare nel contesto classe dall'altra parte, guida l'insegnante in una profonda conoscenza del proprio sé professionale» (Di Carlo, 2023, p. 104). Sviluppare la competenza riflessiva significa, per l'insegnante di sostegno in formazione, consentirgli di riflettere sui propri processi cognitivi attraverso cui attribuisce significato ai propri vissuti e alle proprie azioni educativo-didattiche. Possedere questa competenza consente all'insegnante di sostegno di adottare un atteggiamento pronto a negoziare azioni, concetti e idee sulla base dei bisogni e degli interessi degli alunni, garantendo un ambiente inclusivo per tutti e una continua formazione e ridefinizione della propria professionalità (Marzano, 2013).</p>
Competenza etica e argomentativa
<p>Nell'azione educativo-didattica l'insegnante ricopre un importante ruolo per sviluppare una relazione, che può definirsi di aiuto, con l'alunno con disabilità. In questo delicato processo, l'insegnante deve riflettere sui valori e sulle conseguenze delle proprie azioni in una prospettiva di etica della propria professionalità. In altre parole, l'insegnante di sostegno, durante il percorso di specializzazione deve sviluppare la competenza etica deve, cioè, prendere coscienza e saper rappresentare a sé stessi e agli altri (alunni, colleghi, genitori, etc.), le motivazioni e i valori che ispirano le proprie scelte educative. In questa prospettiva l'immagine dell'insegnante di sostegno viene connotata da una specificità in più che rimanda ad una forte e imprescindibile connessione tra competenza etica che dell'insegnante e una competenza argomentativa, intesa come capacità di auto-interrogarsi sul senso e sul significato dei propri interventi educativi. Questa capacità richiama la ragione pratica, ovvero la «capacità di riflettere sulla propria esperienza e su di sé al fine di renderla accessibile, a sé ed agli altri, attraverso la parola» (Damiano, 2007, p. 328). La competenza etica, in questo senso, è da intendere come un processo continuo che implica l'ascolto profondo di sé e dell'altro, indagando i vissuti emersi e presagendo la possibilità di creare spazi di relazione che possano favorire un impatto positivo nella relazione tra l'insegnante e l'alunno con disabilità (Clandinin & Caine, 2013).</p>
Competenza relazionale e di gestione del gruppo classe
<p>Un insegnante che possiede competenze relazionali e le utilizza in una relazione educativa è in grado di ottenere dagli studenti migliori risultati (Cottini, 2014; Felder & Brent, 2007; Ianes, 2006; Topping, 2014) sul piano cognitivo, in quanto memorizzano più facilmente, sono più motivati ad apprendere, sviluppano livelli superiori di capacità di ragionamento; sul piano relazionale, in quanto si creano rapporti di amicizia e ogni differenza viene rispettata; sul piano psicologico (migliora l'immagine di sé, il senso di autoefficacia e si sviluppa una maggiore capacità di affrontare le difficoltà e lo stress). Inoltre, alcuni autori hanno sottolineato, a questo proposito, che la capacità dell'insegnante di instaurare una relazione educativa ha effetti importanti sulle modalità di svolgimento di un compito da parte degli alunni, sulla loro motivazione ad apprendere e sulla qualità delle relazioni tra pari (Aspelin & Jonsson, 2019; Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Martin & Dowson, 2009; Pennazio & Boichichio, 2021). L'utilizzo di una relazione educativa rimanda alla possibilità di utilizzare metodologie didattiche attive, come il <i>cooperative learning</i>, il <i>peer tutoring</i>, il <i>role play</i>, attivando processi che promuovano capacità metacognitive ed emotive.</p>
Competenza valutativa
<p>La competenza valutativa ha una potente natura formativa in quanto consente di porre l'accento sul processo di apprendimento e permette di valorizzare il percorso di crescita degli alunni (Tomlinson, 2003). La competenza valutativa implica differenti procedure e punti di vista degli insegnanti e degli alunni. In questa concettualizzazione, la competenza valutativa non può essere intesa come mero atto burocratico, ma consente di promuovere lo sviluppo dell'alunno (Nigris, Balconi & Zecca, 2020). Essa ha una potente natura formativa in quanto consente di porre l'accento sul processo di apprendimento e permette di valorizzare il percorso di crescita degli alunni (Tomlinson, 2003). La valutazione è strettamente collegata ad un processo di autovalutazione critico e riflessivo che gli insegnanti attuano nei confronti delle decisioni e scelte didattiche compiute sul piano progettuale, metodologico, e comunicativo (Schön, 1993).</p>

Tab. 3. Aree di competenza dell'insegnante di sostegno

5. Conclusioni e discussione dei risultati

Il presente lavoro ha avuto l'obiettivo di individuare le principali competenze delineate nei contributi inclusi nella rassegna sistematica, dalla quale appare evidente come il docente specializzato deve possedere specifiche competenze per far fronte alle esigenze educative dell'intera classe in un'ottica equa, inclusiva e di valorizzazione delle specificità di ciascun alunno (Calidoni *et al.*, 2021; Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009).



Come già detto, la presente revisione vuole collocarsi come una continuazione di quella già esistente in letteratura (De Angelis, 2021) con lo scopo di riportare le evidenze rintracciate nei contributi pubblicati negli ultimi anni. Tra le due revisioni, infatti, esistono molti aspetti complementari. Si vuole sottolineare, innanzitutto, come entrambe le rassegne si concentrino su strumenti utilizzati per valutare le competenze degli insegnanti di sostegno. Inoltre, tutte e due i lavori esplorano le competenze chiave legate alla figura dell'insegnante di sostegno, come quella legata alla progettazione, creazione di spazi e di contesti educativi-inclusivi, realizzabili attraverso l'uso di strategie specifiche, la collaborazione con colleghi e la gestione efficace del gruppo classe.

La revisione di De Angelis (2021) si focalizza sulle competenze fondamentali per l'insegnante di sostegno, offrendo una panoramica generale. Inoltre, le competenze valutate sono maggiormente orientate verso aspetti pratici e applicativi, come la progettazione individualizzata, la gestione relazionale e la comunicazione multimodale ed emergono strumenti come la videoanalisi, questionari anonimi online e scale di valutazione.

La presente rassegna, invece, si focalizza su indagini esplorative e strumenti prevalentemente basati su questionari strutturati, semi-strutturati e auto-valutativi, con un'enfasi particolare sulle dimensioni riflessive, relazionali e digitali. In questo lavoro, inoltre, emerge come le competenze di natura riflessiva ed etica siano alla base per la costruzione di un contesto inclusivo e per promuovere, negli insegnanti di sostegno, la capacità di riflettere su episodi significativi dell'esperienza professionale. Inoltre, dagli studi inclusi nella revisione, risulta fondamentale per l'insegnante di sostegno possedere conoscenze di natura disciplinare, normativa, metodologica e progettuale in un'ottica inclusiva e che tali conoscenze devono poi trovare applicazione nel contesto scolastico, adeguandosi anche al digitale. Per tale ragione, la competenza tecnologica e digitale, rappresenta una chiave di volta per facilitare i processi di insegnamento e di apprendimento degli alunni con disabilità e di tutta la classe. A tal proposito, lo studio di La Marca e Di Martino (2021), in cui presentano come strumento il modello TPACK o il lavoro di Moira e Gaggioli (2021), in cui presentano i risultati delle risposte fornite al questionario ATTID, sono principalmente finalizzati a indagare competenze riflessive, digitali ed etiche, oltre che atteggiamenti e percezioni legate all'inclusione. Attraverso questi strumenti, in entrambi gli studi (La Marca & Di Martino, 2021; Moira & Gaggioli, 2021), è stato possibile evidenziare le competenze fondamentali di ingresso degli insegnanti, come la capacità di utilizzare strategie digitali, di riflettere sui propri atteggiamenti e di gestire dinamiche inclusive nelle classi. Anche il lavoro di Monacis e Limone (2023) enfatizza l'importanza di sviluppare nell'insegnante di sostegno la competenza digitale e, in modo particolare, lo studio si è proposto di analizzare gli effetti di un intervento che ha previsto l'utilizzo del digital storytelling per sviluppare le competenze digitali negli insegnanti di sostegno.

Questo avanzamento della ricerca può offrire un'evoluzione dall'analisi iniziale delle conoscenze teoriche alla valutazione delle capacità pratiche e del loro impatto sui contesti scolastici.

Il presente lavoro, tuttavia, presenta alcuni limiti. Il primo elemento di criticità può essere rappresentato dall'individuazione di soli articoli pubblicati in lingua italiana, incidendo sui risultati ottenuti. Nonostante tali limiti, tuttavia, è stato possibile rintracciare alcune nuove competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere.

A partire da quanto emerso è possibile affermare che le competenze che l'insegnante deve possedere sono multiple e variegata e che tutte sono necessarie per facilitare la predisposizione di un clima inclusivo e per generare il senso di appartenenza al gruppo classe, dando vita ad una relazione educativa (WHO, 2018). Le competenze individuate (relazionali, digitali, etiche, riflessive, valutative) si sviluppano attraverso un continuo esercizio di presa di decisioni e di assunzione di posizioni sempre nuove in vista di facilitare l'implementazione di un'azione educativa che sia prima pensata e poi agita. Appare opportuno, in tal senso, sottolineare che riflettere sulla propria azione educativo-didattica vuol dire far luce su ciò che è implicito e su ciò che resta silente in ogni azione, ma che merita di essere compreso, significato e agito a partire dalle sfide sociali emergenti (Becchi, 2005; Schön, 1993). Attraverso la capacità riflessiva l'insegnante di sostegno può comprendere come funziona una situazione educativa compiendo anche una valutazione delle relazioni latenti e che cambiano nel tempo. La competenza valutativa è, quindi, una



dimensione fondamentale, che non va semplicemente intesa come valutazione del risultato scolastico a cui viene attribuito un valore o un giudizio, ma essa assume un'ottica polivalente, in grado di considerare le funzioni in prospettive di ben più ampio valore sociale e umano poiché esige la presenza di un approccio collaborativo, di corresponsabilità e di partecipazione di tutti coloro che sono coinvolti nel processo di inclusione (Visalberghi, 1993; Nigris, Balconi & Zecca, 2020).

Questo suggerisce come la pratica esercitata dall'insegnante di sostegno sia determinante su due livelli: un primo che fa riferimento alla possibilità di migliorare la pratica inclusiva attuata in classe offrendo a tutti gli alunni l'opportunità di prendere parte alla vita di gruppo in modo equo; un secondo livello, invece, riguarda la possibilità, per l'insegnante di sostegno, di sviluppare la propria professionalità. Questi due livelli, chiaramente, sono direttamente proporzionali, in quanto all'aumentare di un livello avviene inevitabilmente l'innalzamento del secondo e viceversa.

Questa revisione si propone, infine, come uno studio da cui partire per approfondire tali tematiche attraverso ulteriori ricerche e l'auspicio è quello di riuscire a condurre, nei prossimi anni, delle indagini che possano rendere maggiormente visibile le sempre nuove e variegate competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere, in modo da mettere a punto strumenti per indagare le competenze in entrata e in uscita degli insegnanti di sostegno, valutando anche l'efficacia e la qualità della formazione erogata.

Riferimenti bibliografici

- Arduini, G., & Bocci, F. (2019). La valutazione dei Corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 39-48). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264–283.
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 1, 105–113.
- Bellacicco, R. (2019). Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino. *Education Sciences & Society*, 10(1), 135–156.
- Calidoni, P., Dettori, F., Manca, G., & Pandolfi, L. (2021). Special education teachers in training and ethical competence development. An exploration at the University of Sassari. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(2), 64–77.
- Cajola, L. C., & Ciraci, A. M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTisMondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), 292–329.
- 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.
- Chalmers, I., & Altman, D. G. (1995). *Systematic reviews*. London: BMJ Publishing.
- Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207–234.
- Clandinin, D. J., & Caine, V. (2013). Narrative inquiry. In A. Trainor, E. Graue. *Reviewing qualitative research in the social sciences* (pp. 166-179). New York: Routledge.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Cottini, L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2) 10-20.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11–19.
- D'Alonzo, L. (2009). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare: introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2014). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 189–218.
- De Angelis, M. (2021). Valutare le competenze degli insegnanti inclusivi: una revisione sistematica all'interno dei corsi di formazione per la specializzazione in educazione speciale in Italia. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21 (1), 253-269.



- De Angelis, M. (2022). Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher). *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 35-50.
- De Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Donnelly, V. (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed opportunità*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Dovigo, F. (2015). Formare all'inclusione: una valutazione dell'utilizzo della videoanalisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno. *Formazione & Insegnamento*, 13(2), 275–290.
- Evans, J., & Benefield, P. (2001). Systematic reviews of educational research: does the medical model fit? *British educational research journal*, 27(5), 527–541.
- Ferrero, V. (2023). Inclusione: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalità di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 252-272.
- Germani, S., & Leone, C. (2022). Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 148-162.
- Ferrara, G., & Pedone, F. (2019). Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 19(3), 221–233.
- Guerini, I. (2020a). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 11(1), 169–185.
- Guerini, I. (2020b). Insegnanti in formazione. Esiti della rilevazione finale su un gruppo di corsisti specializzandi per il sostegno Teachers in training. Results of the final survey on a group of trainees specializing in support. *Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*, 1, 51.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Ianes, D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 35-53.
- Ianes, D. (2023). *Evolvere il sostegno si può (e si deve): Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2019). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 34-49.
- Isidori, M. V. (2018). Il superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Recenti acquisizioni sulla didattica inclusiva e sulla formazione dell'insegnante di sostegno come azione di sistema: evidenze. *Formazione & Insegnamento*, 16(3), 245–258.
- Isidori, M., & Traversetti, M. (2018). Il contributo delle neuroscienze cognitive alla riflessione in tema di formazione degli insegnanti inclusivi. Dati di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 105–122.
- La Marca, A., & Di Martino, V. (2021). The integration of technological, didactic and disciplinary skills in the initial training of support teachers. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 154-171.
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most?. *Computers & Education*, 160, 104052.
- Marzano A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo delle competenze*. Lecce: Pensa Editore.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2003). Not "what" but "how": Becoming design-wise about educational technology. In Y. Zhao (Ed.), *What teachers should know about technology: Perspectives and practices* (pp. 99-122). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, 2011, <https://www.gazzettaufficiale.it>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & TP Group. (2009). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7).
- Moira, S., & Gaggioli, C. (2021). Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva. *Form@ re*, 21(1), 38-52.
- Monacis, D., & Limone, P. (2023). Professionalità navigate: le competenze digitali dell'insegnante di sostegno. *Life-long Lifewide Learning*, 19(42), 430-443.



- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2), 150–160.
- Nigris, E., Balconi, B., & Zecca, L. (2020). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Londra: Pearson.
- Oakley, A. (2003). Research evidence, knowledge management and educational practice: early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*, 1(1), 21–33.
- Pennazio, V., & Bochicchio, F. (2021). Didattica inclusiva e competenze di ingresso degli insegnanti iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa. *Form@re*, 21(1).
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of research on Technology in Education*, 42(2), 123–149.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Dedalò.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. ASCD.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.
- Utgé, M. S., Mazzer, M., Pagliara, S. M., & de Anna, L. (2017). La formazione degli insegnanti di sostegno sulle TIC. Analisi dei prodotti multimediali del corso di specializzazione per le attività di sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 133–146.
- Visalberghi, E. (1993). Capuchin monkeys: A window into tool use in apes and humans. *Strumenti, linguaggio e cognizione nell'evoluzione umana*, 138-150.
- Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Pianificazione per un efficace co-insegnamento, la chiave per un'inclusione di successo: La chiave per un'inclusione di successo. *Educazione correttiva e speciale*, 17 (4), 255-264.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Esperienze di co-insegnamento: i benefici e i problemi che insegnanti e presidi segnalano nel tempo. *Journal of learning disadvantages*, 30(4), 395-407.
- WHO (2018). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 11th revision (Icd-11)*. In International Classification of Health Interventions (Ichi).