



Andrea Fiorucci

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali | Università del Salento | andrea.fiorucci@unisalento.it

Il Sé professionale nelle figure dell'assistenza educativa scolastica: il questionario di self-assessment EdAsCo Profile

The Professional Self in School-Based Educational Support Roles: The EdAsCo Profile Self-Assessment Questionnaire

Call

The role of communication and autonomy support assistants currently occupies a critical position within the Italian inclusive education system. However, this role remains suspended within an area of precarious professional identity, characterised by weak role definition, significant training heterogeneity, and insufficient contractual protection. Considering recent regulatory developments (Law 205/2017; Law 145/2018; Law 55/2024), this contribution proposes a shift of perspective: its re-centres analysis on the *educational professional* in schools and investigates how educators and communication assistants construct and represent their own professional self. The study, carried out in the provinces of Brindisi, Taranto, and Lecce, employs the EdAsCo Profile research instrument to examine professional beliefs, emotional experiences, school-based engagement, and perceived observational and methodological competences. The article assesses the psychometric soundness of the tool and shows how the internal structure of these dimensions (each of which is constitutive of the professional self) contributes to shaping, orienting, and modulating educational practices within highly uncertain operational environments.

Keywords: professional self-construction, autonomy and communication assistants, school-based educators, inclusive education policies

Il ruolo degli assistenti alla comunicazione e all'autonomia occupa attualmente una posizione critica all'interno del sistema italiano di educazione inclusiva. Tuttavia, tale ruolo rimane sospeso in un'area di identità professionale precaria, caratterizzata da una debole definizione delle funzioni, da una forte eterogeneità formativa e da una insufficiente tutela contrattuale. Considerando i recenti sviluppi normativi (Legge 205/2017; Legge 145/2018; Legge 55/2024), questo contributo propone uno spostamento di prospettiva: ricentra l'analisi sulla figura dell'educatore a scuola e indaga come educatori e assistenti alla comunicazione costruiscano e rappresentino il proprio Sé professionale. Lo studio, condotto nelle province di Brindisi, Taranto e Lecce, utilizza lo strumento di ricerca EdAsCo Profile per analizzare credenze professionali, esperienze emotive, coinvolgimento nei processi scolastici, e competenze percepite di natura osservativa e metodologica. L'articolo valuta la solidità psicometrica dello strumento e mostra come la struttura interna di queste dimensioni (ciascuna delle quali costitutiva del Sé professionale) contribuisca a modellare, orientare e modulare le pratiche educative in contesti operativi caratterizzati da elevata incertezza.

Parole chiave: costruzione del Sé professionale, assistenti all'autonomia e alla comunicazione, educatori scolastici, politiche inclusive

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Fiorucci, A. (2025). Il Sé professionale nelle figure dell'assistenza educativa scolastica: il questionario di self-assessment EdAsCo Profile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 16-34. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-01>

Corresponding Author: Andrea Fiorucci | andrea.fiorucci@unisalento.it

Received: 04/11/2025 | **Accepted:** 24/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-01



1. Uno, nessuno e centomila: le figure del sistema educativo scolastico

L'Assistenza Educativa Scolastica (AES) è un servizio socio-educativo a sostegno del diritto costituzionale all'istruzione per alunni con disabilità o in grave svantaggio, previsto dagli artt. 3-34 della Costituzione (per un approfondimento pedagogico-normativo, si veda Fiorucci, 2024; Di Michele, 2022; Porcu e Onnis, 2025). Il suo orizzonte giuridico si apre con la Legge 517/1977, che riconosce forme di sostegno "secondo le rispettive competenze dello Stato e degli Enti Locali" e si consolida con il DPR 616/1977 e la CM 262/1988, che affidano ai Comuni la fornitura di "assistenti o accompagnatori".

All'interno dell'architettura dei servizi educativi per l'inclusione scolastica, i servizi di AES si configurano come dispositivi professionali a cui gli enti locali affidano un mandato specifico, la cui declinazione operativa viene attuata da imprese sociali mediante l'impiego di risorse educative qualificate. Tale mandato, espressione concreta della responsabilità pubblica in materia di inclusione, si articola in un insieme di azioni che trovano fondamento nei principi costituzionali sanciti dagli articoli 3 e 34 della Costituzione, con l'obiettivo di sostanziare il diritto all'istruzione e promuovere la pari dignità sociale degli alunni con disabilità all'interno del sistema scolastico. In questo quadro, l'intervento degli operatori AES assume una dimensione complessa e integrata, che va ben oltre la mera assistenza, configurandosi come partecipazione attiva alla progettazione educativa e alla costruzione di ambienti scolastici capaci di rispondere in modo adeguato e personalizzato ai bisogni educativi specifici. Tuttavia, pur in presenza di finalità condivise e di riferimenti normativi comuni, il panorama nazionale dell'assistenza educativa si caratterizza per un'ampia eterogeneità nei modelli organizzativi, nelle logiche gestionali e nelle condizioni di erogazione del servizio. Come evidenziato da Zanazzi (2022), tali disomogeneità si manifestano in diversi ambiti: dalle procedure di accesso al servizio, influenzate, tra l'altro, dall'estensione interpretativa della categoria dei Bisogni Educativi Speciali, alla definizione dei profili professionali, fino alla varietà delle condizioni contrattuali e delle pratiche quotidiane degli operatori.

Su questo sfondo, si innesta con particolare urgenza la questione delle figure professionali che operano nei servizi di AES, la cui natura, identità e legittimazione risultano tuttora oggetto di dibattito e ridefinizione (Zanazzi, 2021). L'evoluzione normativa, infatti, pur avendo riconosciuto nel tempo l'importanza dell'intervento educativo a fianco degli alunni con disabilità o in condizioni di svantaggio, ha prodotto una moltiplicazione di denominazioni (educatore, assistente specialistico, operatore per l'autonomia, facilitatore, ecc.) che, lungi dal costituire una ricchezza semantica o una pluralità di approcci, ha finito per alimentare una vera e propria "emorragia di etichette" (Di Michele, 2022), espressione sintomatica di un'incertezza sistemica che coinvolge tanto i profili professionali quanto le aspettative formative e contrattuali.

All'interno dell'AES, la figura che occupa e soprattutto ha occupato una posizione peculiare e al contempo paradigmatica delle contraddizioni che attraversano il sistema dell'inclusione scolastica è l'Assistente all'Autonomia e alla Comunicazione. Radicata nei riferimenti normativi fondamentali dell'art. 42 del D.P.R. 616/1977, che fa menzione di assistenza rivolta ai "minorati psico fisici", e dell'art. 13 della Legge 104/1992, che parla più specificamente di "alunni con handicap fisici o sensoriali", tale figura è stata inizialmente associata, in via pressoché esclusiva, agli studenti con disabilità sensoriali, in particolare uditive e visive. Tuttavia, nel corso del tempo, una più articolata interpretazione dei dispositivi legislativi ha consentito un'estensione della platea dei destinatari anche ad altre tipologie di disabilità, comprese quelle psichiche e complesse, in coerenza con una lettura inclusiva e non restrittiva dell'aggettivo "psico-fisico", e con l'art. 3, comma 3, della stessa Legge 104, che sancisce il diritto a misure di sostegno personalizzate per tutti gli alunni in situazione di gravità. Tale estensione interpretativa, se da un lato ha rappresentato un'evoluzione sul piano dei diritti e delle opportunità educative, dall'altro ha prodotto un'ulteriore stratificazione delle funzioni e delle professionalità coinvolte, aprendo scenari inediti, ma anche problematici, sul piano dell'identità professionale di tali figure. Infatti, i criteri di reclutamento e formazione di queste figure restano in capo agli Enti Locali, che sono tenuti a garantire due categorie principali di supporto: da un lato, assistenti all'autonomia per alunni la cui condizione di disabilità comporta una compromissione significativa del funzionamento personale, tale da determinare una necessità strutturale di supporto nelle attività quotidiane e scolastiche; dall'altro, assistenti alla comunicazione per alunni con complesse difficoltà nell'area della co-



municazione e interazione, dovute a cause sensoriali, neurologiche, intellettive o multiple. La compresenza di queste due declinazioni, quella centrata sull'autonomia e quella incentrata sulla comunicazione, ha nel tempo prodotto una configurazione professionale biface, in cui le finalità si intrecciano ma le competenze richieste restano nettamente distinte ed eccessivamente tecniche. Questa condizione di incertezza è resa ancor più evidente da una polisemia lessicale che, lungi dal riflettere la ricchezza della funzione educativa svolta, finisce per impoverirne la portata simbolica e operativa: l'etichetta di "assistente", sebbene formalmente legittimata da alcune disposizioni legislative (D.P.R. 616/1977; L. 104/1992), continua a evocare un immaginario culturale legato alla dipendenza, alla delega funzionale, alla subordinazione tecnica rispetto al docente, più che a una professionalità educativa autonoma.

Questo assetto ha alimentato una pericolosa tendenza alla "depedagogizzazione" della figura educativa (Fiorucci, 2024), svuotata della propria funzione progettuale e confinata entro una logica meramente esecutiva ed assistenziale, in cui l'intervento è spesso definito per sottrazione rispetto al ruolo dell'insegnante di sostegno o per confusione rispetto alle figure sociosanitarie, più che per affermazione di uno statuto epistemologico e operativo autonomo.

All'interno di questo complesso quadro, le recenti normative, tra cui la Legge 205/2017, che ha introdotto la figura dell'educatore socio-pedagogico e la Legge 55/2024, che ne ha consolidato la centralità anche nei contesti scolastici, rappresentano un importante tentativo di riassetto e di riconoscimento, anche se restano, allo stato attuale, ancora parziali e non pienamente cogenti.

Il riconoscimento normativo della figura dell'educatore socio-pedagogico, sebbene risulti un processo "timido" e per molti versi "dormiente", rappresenta un passaggio cruciale in questa direzione, poiché apre la possibilità di superare la logica dell'assistenza come semplice supporto tecnico, promuovendo invece un approccio educativo fondato su competenze relazionali, riflessive e progettuali. L'educatore non è più colui che "aiuta" a colmare un gap funzionale, ma viene descritto come un mediatore pedagogico capace di leggere i bisogni in chiave evolutiva, di costruire contesti abilitanti, di promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione dell'alunno all'interno di un quadro di senso che integra cura, relazione e sapere professionale (Calaprice, 2016; 2020; Iori, 2018). Il suo agire si colloca all'interno della cornice concettuale dell'ICF (OMS, 2001), che interpreta il funzionamento umano come risultato dinamico dell'interazione tra caratteristiche individuali e contesto: in questa visione, l'educatore diviene un fattore ambientale capace di facilitare, ostacolare o trasformare i percorsi di partecipazione e apprendimento. Tale ruolo, tuttavia, non può essere affidato all'improvvisazione né delegato a "buone volontà" animate da generico buon senso, ma richiede una formazione qualificata – e qui interviene la Legge 205/2017 – orientata alla costruzione di un sapere pedagogico fondato, in grado di coniugare dimensione tecnica e riflessività, intervento educativo e lettura sistemica dei contesti. Come sottolinea Tramma (2008), l'educatore contemporaneo è un operatore che si è progressivamente emancipato dalle logiche custodialistiche, ampliando il proprio campo d'azione e ridefinendo il proprio mandato in termini di agentività trasformativa. Egli agisce in una posizione di frontiera, attraversando spazi fluidi e plurali, assumendo il rischio dell'incertezza e la responsabilità della relazione educativa come processo di accompagnamento verso l'autonomia e l'inclusione. Tale postura professionale, che esige al contempo rigore metodologico e apertura utopica, si fonda sulla convinzione profonda dell'educabilità di ogni persona, intesa non come presupposto statico, ma come progetto esistenziale da costruire nella reciprocità delle relazioni, nell'ascolto attivo e nella tensione generativa verso il possibile (Caldin, 2022).

Alla luce di queste considerazioni, si impone oggi un riposizionamento politico e culturale del servizio di AES, che non può più essere compreso come semplice misura integrativa a supporto della disabilità, bensì come dispositivo educativo strategico pienamente iscritto nel mandato ordinario della scuola. Il contributo potenziale dell'AES alla costruzione di contesti realmente inclusivi non è accessorio: esso può assumere una funzione generativa, orientata all'innalzamento della competenza professionale degli attori coinvolti e alla qualificazione dei processi educativi e didattici rivolti alla totalità degli studenti, non solo a quelli con disabilità certificata.

Perché ciò avvenga, è necessario un salto di qualità nella governance del sistema e nella cultura professionale: il ripensamento del ruolo dell'AES deve procedere di pari passo con una revisione normativa



non ambigua, con la definizione di profili professionali non equivoci e con un investimento sistematico nella formazione iniziale e continua. In assenza di questi presupposti, il sistema continua infatti a riprodurre una geometria variabile che genera incertezza, confusione semantica e sovrapposizione di ruoli: assistenti all'autonomia e alla comunicazione che, attraverso percorsi "eccezionali" di 60 CFU, sono improvvisamente diventati "educatori"; altri che scelgono traiettorie identitarie incentrate esclusivamente sul supporto alle disabilità sensoriali; altri ancora che mantengono funzioni operative debolmente definite e scarsamente riconosciute. Tutto ciò non è solo il risultato di scelte amministrative contingenti, ma è sintomo di una questione culturale più profonda, che rimanda direttamente alla non risolta coesistenza di un paradigma "speciale" e di un paradigma "inclusivo", spesso evocati in modo intercambiabile senza esplicitarne i presupposti epistemologici né le conseguenze operative.

In questo scenario, il rischio è che la produzione legislativa e l'introduzione di nuove etichette professionali generino più opacità che chiarificazione, se non accompagnate da un ripensamento dei curricula accademici che formano tali figure. Occorre dunque assumere, come vincolo e come opportunità, l'urgenza di progettare percorsi universitari che prevedano obbligatoriamente competenze avanzate nel campo della pedagogia e della didattica speciale, rendendo effettivo il nesso tra identità professionale e saperi fondativi della pratica. Diversamente, si continuerà a intervenire sulla superficie delle etichette professionali, senza incidere sulla sostanza della professionalità di cui la scuola inclusiva ha effettivamente bisogno.

2. Percezione e autoconsapevolezza del Sé Professionale nei servizi di supporto educativo

Il tema dell'identità personale legata all'esperienza lavorativa può essere interrogato da differenti prospettive (identità occupazionale, identità vocazionale), ma nel nostro contesto risulta più pertinente la categoria di identità professionale, intesa come "insieme di competenze, abilità, atteggiamenti, stati affettivi e motivazionali, comportamenti, che fanno riferimento a un ambito lavorativo nel suo complesso" (Pellerey, 2018, p. 47). La qualità dell'agire lavorativo è direttamente correlata a tale dimensione identitaria, poiché la sua debolezza può incidere negativamente sulla qualità del lavoro presente e futuro (Brott e Myers, 1999). Inoltre, il sé professionale appare oggi sempre meno definito dall'*esterno*, come evidenziano Caza e Creary (2016) e Da Re (1994), e richiede invece un processo costruttivo attivo, in cui l'individuo elabora narrazioni identitarie a partire da una negoziazione continua fra attribuzioni sociali e significazione soggettiva.

Nel campo dei servizi di supporto educativo, il sé professionale rinvia alla concezione che educatori, assistenti e altri professionisti costruiscono del proprio ruolo, delle proprie responsabilità e delle competenze che ne sostanziano la pratica. Esso prende forma all'interno di sistemi di interazione complessi (studenti, famiglie, colleghi, altri professionisti) i quali incidono sulle auto-percezioni e sulle posture operative.

Elemento cruciale è la riflessione professionale, intesa come "strumentalità di base" (Schön, 1987), che si configura come pratica intra-intersoggettiva di indagine critica sul proprio agire (Striano, 2012) e che viene sollecitata dai percorsi formativi e di aggiornamento. In tale quadro, si collocano la dimensione deontologica e la competenza etica, rispetto alle quali l'educatore è chiamato a sostenere e negoziare i propri valori con gli altri soggetti coinvolti, ricercando forme di mediazione e coerenza professionale (Serrelli, 2022). Tale processo si sviluppa nella socializzazione professionale e nell'apprendimento continuo (Billett, 2007), e si traduce in senso di autoefficacia, ossia nella convinzione di saper fronteggiare efficacemente compiti e situazioni complesse (Bandura, 1977).

Il sé professionale risulta configurato dall'intreccio dinamico fra fattori endogeni, atteggiamenti, credenze, valori condivisi (Hall, 2000), capacità autovalutativa, e fattori esogeni, politiche scolastiche, risorse, culture organizzative, oltre che dalle esperienze di formazione e aggiornamento, le quali contribuiscono a consolidare competenze, accrescere autostima e a sostenere la costruzione di un'immagine di sé come professionista competente (Chianese e Bocchi, 2022; Paterson et al., 2002). Per questa ragione, la crescita del sé professionale dipende dalla capacità dei contesti educativi di attivare processi riflessivi e dispositivi



formativi che consentano ai professionisti della cura educativa di rimanere allineati a un mondo lavorativo in continua trasformazione.

In tale prospettiva, la percezione del sé e l'autoconsapevolezza di ruolo nelle professioni educative non rappresentano variabili accessorie, ma costrutti fondativi che incidono sull'efficacia lavorativa e sul benessere psicologico. L'autopercezione rinvia al modo in cui educatori e assistenti alla comunicazione si rappresentano nel proprio ruolo, al grado in cui si sentono efficaci, inclusi e riconosciuti nel contesto operativo, anche alla luce dei riscontri e dei processi di rispecchiamento che provengono da colleghi, studenti e famiglie. L'autoconsapevolezza, in continuità con ciò, riguarda la capacità di riconoscere i propri pensieri, le proprie emozioni e i propri comportamenti e di stimarne gli impatti sugli altri. La cognizione di sé in ambito professionale richiama dunque la dimensione autovalutativa, intesa come comprensione critica delle proprie potenzialità e fragilità e, soprattutto, come disponibilità alla plasticità e all'adattamento del proprio agire, sulla base delle sollecitazioni e delle critiche emergenti nel contesto educativo in cui si opera.

Percezione del sé e autoconsapevolezza di ruolo rappresentano i domini principali intorno ai quali si sviluppano le indagini che coinvolgono le figure dell'AES e che ne esaminano percezioni e autorappresentazioni. Trattasi di un dibattito specificatamente nazionale, riferibile al modello scolastico inclusivo italiano e quindi con un raffronto internazionale infattibile, in cui è possibile scorgere piani di indagine sia di natura quantitativa, sia qualitativa, individuando una più marcata propensione verso quest'ultima impostazione di ricerca.

La letteratura di settore risulta circoscritta e ascrivibile a piani di indagine molto diversi tra loro, anche in considerazione delle difformità linguistiche e culturali con cui, nel territorio nazionale, vengono identificate e reclutate le figure coinvolte nell'AES (Paulsrud & Nilholm, 2023; McCray, Butler & Bettini, 2014).

Nel variegato e articolato dibattito scientifico sull'autopercezione e l'autoconsapevolezza professionale, emergono punti di contatto e convergenze che delineano alcuni temi di indagine condivisi.

- *Sovraccarico di lavoro e rischio di burnout.* Il consistente numero di ore settimanali e il rilevante impiego di risorse emotive richieste espone il professionista dell'educazione ad un elevato livello di coinvolgimento interpersonale e un alto rischio di *burnout* (Di Michele, 2020; Ruggieri, Travaglini & Vadacca, 2018; Catarci & Smeriglio, 2018). Si indica nella supervisione e nella formazione/aggiornamento una delle pratiche eleggibili per sostenere i lavoratori e fornire occasioni di riflessione condivisa. L'autoconsapevolezza, in questo caso, aiuterebbe a identificare i segnali di stress e di burnout, consentendo di adottare strategie di coping più efficaci. Una buona consapevolezza di sé può, infatti, ridurre il rischio di *esaurimento professionale*.
- *Percezione di scarso controllo e limitata autonomia professionale.* A rendere ancora più instabile la cognizione del sé lavorativo concorrono: il numero e la complessità delle committenze; la carenza di tempo per la pianificazione del lavoro in classe, l'assenza di potere decisionale sul proprio operato, la difficoltà di costruire una progettualità a lungo termine (Cinotti, 2021; Di Masi, 2022; Di Michele, 2020).
- *Manca di riconoscimento economico e professionale.* L'assenza di un'adeguata retribuzione e di una legittimazione professionale alimenta un senso di autosvalutazione e depotenzia il senso di autoefficacia (Di Michele, 2020; Di Masi, 2022). Gli operatori educativi propongono una maggiore stabilità contrattuale, una retribuzione adeguata e la possibilità di formazione e supervisione, per costruire una cultura scolastica inclusiva in cui il loro ruolo non sia considerato marginale, ma integrato e rispettato (Cinotti, 2021).
- *Relazioni professionali insoddisfacenti.* Il senso di estraneità è acuito dal non sentirsi pienamente parte del sistema scolastico, dal senso di isolamento professionale o dalla esigua e conflittuale collaborazione tra colleghi e altre figure contigue, dall'assenza di chiarezza sui referenti (dirigente scolastico, responsabile della cooperativa, Comune), (Di Michele, 2020; Cinotti, 2021; Marchetti, 2015; Catarci & Smeriglio, 2018). Emerge, in aggiunta, che gli assistenti lavorano prevalentemente e meglio con insegnanti curricolari, invece che con i docenti di sostegno (Di Masi, 2022). Il dato, che appare paradossale e sconcertante, va posto in dialogo con il sistema di alternanza delle figure di cura, che avvicinandosi rischiano, in termini fisici e metaforici, di non incontrarsi mai.



- *Carenza di supervisione adeguata.* La partecipazione a programmi di formazione che includono percorsi di riflessione personale e feedback potrebbe migliorare l'autoconsapevolezza degli educatori e degli assistenti alla comunicazione, permettendo di crescere nella professione (Di Michele, 2020). Partecipare a corsi e workshop focalizzati sull'autoconsapevolezza e sulla gestione delle emozioni potrebbe altresì fornire utili strumenti, interni ed esterni al sé, per migliorare la percezione professionale.
- *Maggiore chiarezza rispetto a compiti e funzioni.* Una limitata chiarezza rispetto al proprio ruolo, aggravata dalla presenza di richieste percepite come incongruenti rende il lavoro di cura gravoso e molto instabile (Ruggieri, Travaglini & Vadacca, 2018; Di Michele, 2020; Mignosi, 2012; Marchetti, 2015). Percezione di marginalità e confusione sul proprio ruolo professionale, spesso ridotto a funzioni assistenziali o materiali, distraggono dall'aspetto educativo legato al lavoro sull'autonomia e sulla comunicazione (Cinotti, 2021). Da un punto di vista generale, si vorrebbe che l'assistente alla comunicazione contasse su uno statuto professionale riconosciuto, forte e unitario sul piano nazionale (Mignosi, 2012).

Come si può notare dall'analisi del quadro tracciato, la percezione e l'autoconsapevolezza professionale rappresentano gli elementi chiave per comprendere lo stato di salute di una professione, in quanto incidono intimamente sulla motivazione, sul senso di appartenenza e sulla capacità di gestire lo stress e i conflitti quotidiani. Tali fattori, infatti, diventano degli indicatori sentinella che contribuiscono a discernere gli aspetti su cui occorre investire e insistere al fine di rafforzare l'identità professionale e l'efficacia del ruolo, sebbene il tema del riconoscimento retributivo e professionale resti ancora la questione più cogente.

3. Esplorare il sé professionale nei servizi di AES. Il contesto e gli obiettivi dell'indagine

La percezione del sé professionale nell'assistenza educativa scolastica rappresenta un fattore cruciale che incide direttamente tanto sull'efficacia dell'intervento quanto sul benessere personale degli operatori. La consapevolezza delle proprie competenze, dei propri limiti e del valore del proprio ruolo contribuisce a sostenere l'equilibrio emotivo, facilita l'attivazione di strategie di adattamento nelle situazioni problematiche e rafforza le interazioni con i colleghi, gli insegnanti e gli studenti, alimentando una cultura scolastica orientata all'inclusione.

Su queste premesse si innesta la presente indagine, finalizzata ad esplorare, nel contesto dei servizi di assistenza educativa scolastica delle province di Brindisi, Taranto e Lecce, l'autopercezione e l'autovalutazione professionale di educatori e assistenti alla comunicazione impegnati in interventi ad personam finalizzati allo sviluppo dell'autonomia degli alunni con disabilità. La rilevazione approfondisce in particolare: le convinzioni e le credenze inerenti al ruolo; le emozioni implicate nella cura educativa e la loro autoregolazione; il grado di coinvolgimento nelle attività scolastiche; la percezione delle competenze nell'uso di strumenti osservativi; la percezione delle competenze relative all'impiego di strategie di intervento. L'obiettivo è delineare come questi costrutti, intrinsecamente connessi al sé professionale, informino e modulino le pratiche educative in contesti complessi, caratterizzati da incertezza e forte variabilità situata.

4. La ricerca: materiali e metodi

4.1 Descrizione del campione

L'indagine, condotta su un campione di 456 figure educative impiegate nei servizi AES, rivela un quadro professionale caratterizzato da una marcata femminilizzazione (95% del campione è rappresentato da donne). Un ulteriore aspetto rilevante dei dati raccolti riguarda la distribuzione anagrafica del campione, con una prevalenza nelle fasce di età 31-40 anni (36%) e 41-50 anni (31%), e il 20% sotto i 30 anni.



Circa la metà del campione (47,8%) è costituito da figure che prestano servizio nell'ambito territoriale della Provincia di Lecce; il 70% ha dichiarato di lavorare nelle Scuole Secondarie di II grado.

In termini di esperienza lavorativa, quasi un terzo degli intervistati (32%) ha un'anzianità di servizio di 2-4 anni, indicando che una buona parte del campione è relativamente giovane per il settore.

Oltre due terzi del campione è costituito da educatori (67,8%, $n = 309$), il 27% ($n = 123$) da assistenti alla comunicazione e circa il 5% ($n=24$) da professionisti che svolgono entrambe le professioni. La formazione professionale degli educatori è perlopiù ascrivibile alle lauree che rientrano nell'ambito pedagogico (79%) e, in minor misura, riconducibile ai dispositivi formativi che, in via transitoria, hanno consentito di acquisire il titolo anche a chi svolgeva mansioni da educatore o affini, senza tuttavia essere in possesso di un titolo accademico. Il retroterra formativo dal quale invece provengono gli assistenti alla comunicazione si iscrive all'interno di quell'alveo complesso e variegato di percorsi formativi sulle metodologie per l'intervento scolastico a favore delle disabilità, con una preminente caratterizzazione tiflogica o di interpretariato LIS. La caratterizzazione tiflogica (relativa all'intervento rivolta ad alunni con disabilità visiva, perlopiù ciechi) e di interpretariato in Lingua dei Segni Italiana (LIS) evidenzia la "forte" richiesta di competenze specifiche e altamente settoriali, così come pone l'attenzione verso il rischio di ri-creare cantucci di intervento sia esclusivi che escludenti.

Rispetto al funzionamento degli alunni con cui i rispondenti operano, si evidenzia una decisa incidenza di alunni con disturbi dello spettro autistico e/o con disabilità intellettiva lieve o moderata. La disabilità intellettiva grave o gravissima è presente nel 14,6% dei casi, mentre l'incidenza della pluridisabilità è pari al 6,7%. In linea con le richieste del servizio AES, si nota una distinzione abbastanza netta per tipo di servizio svolto, con una competenza quasi esclusiva degli assistenti alla comunicazione relativamente a disabilità uditiva e visiva degli educatori rispetto alle disabilità intellettive, spettro autistico, disturbi comportamentali.

4.2 Strumenti di indagine e tipologia di analisi

L'analisi delle percezioni e delle autovalutazioni delle figure coinvolte nei servizi di AES è stata sollecitata da un interesse condiviso con le realtà territoriali, anche allo scopo di tracciare un quadro dello stato di salute di una professione considerata ancora "debole" (Paniccia, 2012) e in piena evoluzione. Per lo scopo è stato sviluppato uno strumento di ricerca ad hoc, *EdAsCo profile*, composto da sei questionari.

- *Questionario sulle credenze professionali*, progettato per raccogliere e analizzare le percezioni, i valori e le convinzioni personali riguardo al proprio ruolo di educatore e/o assistente alla comunicazione (14 item per ognuno dei quali si richiede al rispondente di indicare il grado di accordo/disaccordo, su una scala a 4 punti, dove 1 indica il massimo grado di d'accordo, 4 quello di disaccordo).
- *Questionario sulle emozioni* (versione contesto e versione ruolo): un doppio questionario, con una struttura comune, che nella prima versione indaga le emozioni scaturite in rapporto con il contesto scuola e le altre figure educative, mentre nel secondo in relazione al lavoro svolto. Entrambi i questionari sono composti da 19 item, ognuno dei quali è costituito da una determinata emozione che può essere positiva o negativa (ad esempio, *felicità, allegria, piacere oppure rabbia, disagio, tristezza*). Per ognuno di queste, si chiede al rispondente di indicare, su una scala a 4 punti (1 indica quasi mai, 4 quasi sempre) il grado di frequenza con cui l'emozione o la sensazione si sperimenta. La struttura del questionario si ispira a strumenti preesistenti (Mega et al., 2007; Moè, Pazzaglia & Friso, 2010).
- *Questionario sul coinvolgimento professionale* che indaga il livello percepito di partecipazione attiva e consapevole degli educatori e degli assistenti alla comunicazione a tutte le attività e le dinamiche che attengono al lavoro educativo svolto con gli alunni con disabilità e alle interazioni professionali con il contesto. Lo strumento si compone di 12 item (ad esempio, *Partecipazione al GLO, Condivisione del PEI, Rapporti con il dirigente scolastico, Adattamento dei contenuti didattici...*), per ognuno dei quali si richiede al rispondente di autovalutare il grado di coinvolgimento, assegnando un valore da 1 a 4, dove



1 indica un livello di coinvolgimento percepito come assente, mentre 4 un livello alto.

- *Questionario sulle percezioni di competenza sugli strumenti di osservazione* che esamina il livello di competenza auto percepito dagli educatori e dagli assistenti alla comunicazione in riferimento a metodi e protocolli osservativi. Il questionario è composto da 20 item (ad esempio, *Stesura di protocolli descrittivi*, *Diario di bordo*, *Analisi del compito*, *Analisi funzionale...*), per ognuno dei quali si richiede al rispondente di autovalutare il grado di competenza, assegnando un valore da 1 a 4, dove 1 indica nessuna competenza, mentre 4 un livello avanzato.
- *Questionario sulle percezioni di competenza sulle strategie educative* che identifica il grado di consapevolezza che le figure educative sentono di avere nell'applicare efficacemente le strategie educative nella propria professione. Il questionario è composto da 33 item (ad esempio, *Uso di organizzatori grafici e visivi*, *Strategie per l'automonitoraggio*, *Strategie di autoregolazione emotiva*, *Training sulle funzioni esecutive...*), per ognuno dei quali si richiede al rispondente di autovalutare il grado di competenza, assegnando un valore da 1 a 4, dove 1 indica nessuna competenza, mentre 4 un livello avanzato. La struttura del questionario si ispira a strumenti preesistenti (SIPES, 2023).

Le elaborazioni statistiche dei dati, valutazione dei risultati e attendibilità degli strumenti di ricerca proposti, sono state effettuate con il pacchetto statistico SPSS 29.0. per Windows.

Per ciascuna delle scale utilizzate nel questionario si propongono le analisi delle *correlazioni tra gli item*, per evidenziare aspetti che tendono a manifestarsi insieme; della *coerenza interna e correlazioni item-scale*, per valutare l'"attendibilità" di ciascuna scala nel misurare un determinato concetto, ovvero se le risposte fornite ai vari item sono tra loro consistenti e, infine, l'*analisi delle Componenti Principali*, per indagare eventuali sottodimensioni che sottendono il set di item che costituisce ciascuna scala.

5. Risultati

5.1 Questionario sulle credenze professionali.

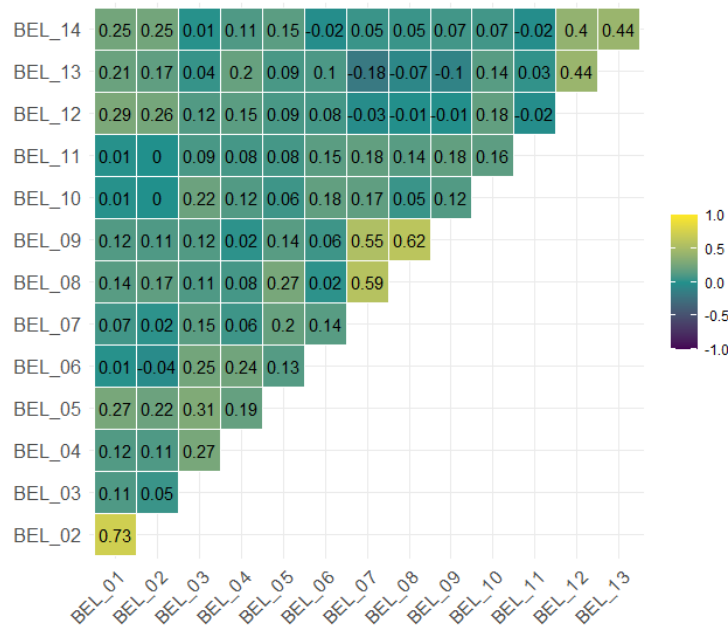
L'analisi delle correlazioni e delle principali componenti fattoriali evidenzia che le credenze più convergenti fra educatori e assistenti alla comunicazione si organizzano attorno a due poli ricorrenti. Il primo riguarda la richiesta di riconoscimento istituzionale e contrattuale del ruolo (BEL_01; BEL_02), elemento che segnala l'esigenza di stabilizzazione professionale come condizione per una identità più definita. Il secondo attiene a vissuti di invisibilità e svalutazione (BEL_07; BEL_08; BEL_09), connessi alla scarsa comprensione pubblica del ruolo e alla persistente assimilazione a funzioni meramente assistenziali.

Un terzo cluster interessa il rapporto con l'insegnante di sostegno (BEL_03; BEL_04; BEL_05; BEL_10), dove si osservano ambivalenze significative: da un lato, il desiderio di avere maggior peso nelle decisioni didattiche; dall'altro, la percezione di sovrapposizione o potenziale sostituibilità tra profili professionali. Ciò conferma quanto l'identità AES sia ancora "in tensione" rispetto ai confini, alle funzioni e alla collocazione professionale interna all'organizzazione scuola.

Dal punto di vista psicometrico, la scala presenta una coerenza interna moderata ($\alpha_{\text{raw}} = 0.665$; $\alpha_{\text{std}} = 0.695$), indice di un costrutto composito ma coerente. L'analisi degli autovalori individua 5 componenti, che spiegano circa il 69% della varianza complessiva: visibilità/riconoscimento del ruolo (PC1); rapporto con docente di sostegno e autonomia (PC2); diverse modalità di identificazione professionale (PC3); appartenenza e inclusione nel team (PC4); e soddisfazione/collaborazione con docenti e famiglie (PC5). Nel complesso, le analisi descrivono un campo professionale attraversato da domanda di riconoscimento, ambiguità di ruolo e ricerca di legittimazione, in cui la definizione identitaria appare ancora instabile ma già fortemente tematizzata dagli stessi operatori.



Credenze sul ruolo - Correlazioni tra gli item



| Item | raw.r | std.r |
|--|-------------|-------------|
| BEL_01 La figura professionale dovrebbe far parte dell'organico scolastico, come i docenti | 0.36 | 0.53 |
| BEL_02 Dovremmo avere un maggiore riconoscimento economico | 0.31 | 0.49 |
| BEL_03 Il nostro ruolo potrebbe sostituire la figura dell'insegnante di sostegno | 0.50 | 0.46 |
| BEL_04 Siamo una risorsa esclusiva dell'alunno con disabilità | 0.45 | 0.44 |
| BEL_05 La nostra figura dovrebbe avere maggiore peso nelle scelte didattiche | 0.47 | 0.51 |
| BEL_06 L'insegnante di sostegno è il nostro referente, ci coordina | 0.44 | 0.37 |
| BEL_07 Alle volte, nella scuola in cui operiamo siamo invisibili | 0.54 | 0.47 |
| BEL_08 C'è poca chiarezza circa il nostro operato e le nostre funzioni | 0.52 | 0.51 |
| BEL_09 Spesso, si pensa che il nostro ruolo sia simile a quello dei "badanti" | 0.52 | 0.48 |
| BEL_10 Se potessi, diventerei un insegnante di sostegno | 0.48 | 0.39 |
| BEL_11 Credo che questo lavoro si possa fare sino ad una certa età | 0.41 | 0.33 |
| BEL_12 Il rapporto con le famiglie è ottimo | 0.40 | 0.47 |
| BEL_13 La collaborazione con il corpo docente è ottima | 0.34 | 0.40 |
| BEL_14 La collaborazione con gli assistenti alla persona (OSS) è ottima | 0.36 | 0.45 |

5.2 Questionario sulle emozioni

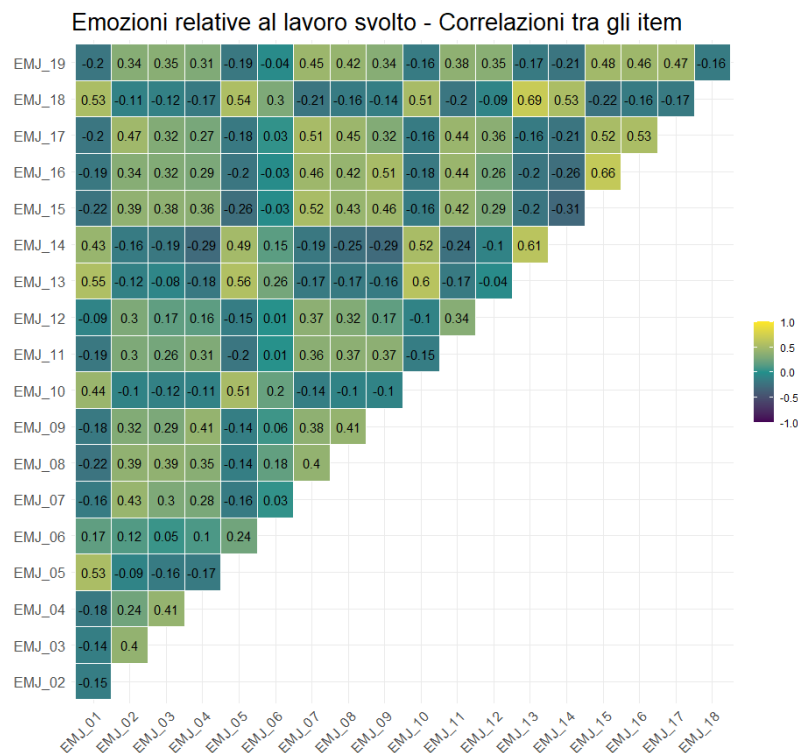
L'analisi delle emozioni associate alla pratica professionale di educatori e assistenti alla comunicazione mostra un frame sostanzialmente omogeneo, suggerendo che le due figure condividano condizioni operative simili e, di conseguenza, vissuti emotivi quasi sovrapponibili. Le emozioni positive risultano nettamente prevalenti, indicando che la relazione educativa produce frequentemente soddisfazione, entusiasmo e gioia, in linea con la letteratura che associa il benessere emotivo a una maggiore efficacia professionale. Le emozioni negative appaiono invece marginali e circoscritte, segnalando una buona capacità di gestione delle difficoltà quotidiane. La commozione, che emerge con frequenza intermedia, sembra rappresentare la dimensione più profonda e relazionale del lavoro educativo, riflettendo l'intensità delle interazioni con gli studenti.

L'analisi degli item riguardanti le emozioni legate al lavoro (prima scala) mostra pattern molto chiari. Le emozioni positive "forti" si co-attivano: felicità (EMJ_13) è fortemente associata a soddisfazione



(EMJ_14) e gioia (EMJ_18), a conferma che stati di benessere emotivo tendono a convergere. Simmetricamente, le emozioni negative di “collasso” (frustrazione EMJ_15 e scoraggiamento EMJ_16) mostrano correlazioni elevate e descrivono un nucleo emotivo connesso al calo di autoefficacia. La scala presenta un’ottima attendibilità interna ($\alpha=.871/.874$), con item altamente saturati sul costrutto generale: frustrazione, scoraggiamento, nervosismo, esasperazione, tristezza, felicità, soddisfazione, delusione risultano gli indicatori più rappresentativi. Commozione (EMJ_06), invece, si conferma marginale e scarsamente discriminante.

L’analisi fattoriale indica due componenti principali che spiegano il 47% della varianza totale: PC1 rappresenta un continuum negativo/positivo tra emozioni di logoramento (versante alto) e emozioni positive (versante basso); PC2 descrive invece una dimensione di intensità della tonalità affettiva, con commozione come stato emotivo più “profondo” e non immediatamente funzionale alle dinamiche del lavoro quotidiano.



| Item | raw.r | std.r |
|-------------------------------|-------|-------|
| EMJ_01 Allegria | 0.54 | 0.55 |
| EMJ_02 Rabbia | 0.52 | 0.52 |
| EMJ_03 Disagio | 0.51 | 0.51 |
| EMJ_04 Senso di Inadeguatezza | 0.52 | 0.51 |
| EMJ_05 Entusiasmo | 0.56 | 0.56 |
| EMJ_06 Commozione | 0.19 | 0.17 |
| EMJ_07 Esasperazione | 0.62 | 0.62 |
| EMJ_08 Tristezza | 0.59 | 0.59 |
| EMJ_09 Senso di fallimento | 0.56 | 0.56 |
| EMJ_10 Piacere | 0.51 | 0.51 |
| EMJ_11 Rassegnazione | 0.58 | 0.58 |
| EMJ_12 Antipatia | 0.43 | 0.44 |
| EMJ_13 Felicità | 0.58 | 0.58 |

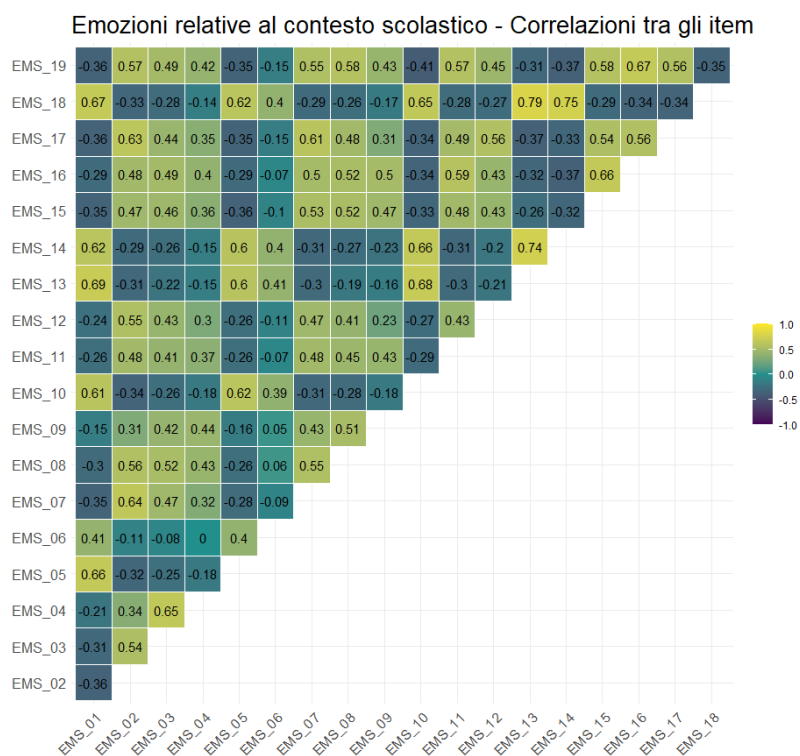


| Item | raw.r | std.r |
|-----------------------|-------|-------|
| EMJ_14 Soddisfazione | 0.61 | 0.61 |
| EMJ_15 Frustrazione | 0.69 | 0.69 |
| EMJ_16 Scoraggiamento | 0.66 | 0.66 |
| EMJ_17 Nervosismo | 0.64 | 0.64 |
| EMJ_18 Gioia | 0.58 | 0.57 |
| EMJ_19 Delusione | 0.61 | 0.62 |

L'analisi delle emozioni riferite alle relazioni nel contesto scolastico (secondo questionario sulle emozioni) conferma un profilo pressoché sovrapponibile tra educatori e assistenti alla comunicazione, suggerendo che le dinamiche interpersonali che attraversano la scuola producano vissuti emotivi analoghi nonostante la differenza dei ruoli. Le emozioni positive rimangono prevalenti, pur con frequenze leggermente inferiori rispetto al questionario precedente, indicando che l'interazione con docenti, dirigenti e altre figure scolastiche continua a costituire una fonte significativa di motivazione e soddisfazione professionale. Tuttavia, la presenza non trascurabile di risposte collocate nella fascia "quasi mai" o "talvolta" suggerisce che il clima relazionale della scuola, talvolta caratterizzato da attriti o incomprensioni, possa modulare la qualità del benessere emotivo percepito.

Anche qui la struttura del questionario appare solida ($\alpha=.919/.921$) e due componenti spiegano il 59% di varianza: PC1 di nuovo distingue stati positivi vs negativi; PC2 riflette il gradiente di coinvolgimento emotivo.

Complessivamente, risultano due strumenti psicometricamente solidi e una struttura bimodale delle emozioni (positività/negatività più intensità). Da un lato prevalgono esperienze emotive positive; dall'altro, la coesistenza di cluster di emozioni negative "di collasso" (frustrazione-scoraggiamento) segnala possibili aree critiche di vulnerabilità emotiva nel lavoro AES, che meriterebbero interventi mirati su regolazione emotiva e autoefficacia.





| Item | raw.r | std.r |
|-------------------------------|-------------|-------------|
| EMS_01 Allegria | 0.70 | 0.67 |
| EMS_02 Rabbia | 0.69 | 0.71 |
| EMS_03 Disagio | 0.63 | 0.65 |
| EMS_04 Senso di Inadeguatezza | 0.49 | 0.52 |
| EMS_05 Entusiasmo | 0.67 | 0.64 |
| EMS_06 Commozione | 0.39 | 0.35 |
| EMS_07 Esasperazione | 0.68 | 0.69 |
| EMS_08 Tristezza | 0.63 | 0.66 |
| EMS_09 Senso di fallimento | 0.49 | 0.53 |
| EMS_10 Piacere | 0.69 | 0.67 |
| EMS_11 Rassegnazione | 0.63 | 0.65 |
| EMS_12 Antipatia | 0.58 | 0.59 |
| EMS_13 Felicità | 0.69 | 0.66 |
| EMS_14 Soddisfazione | 0.70 | 0.67 |
| EMS_15 Frustrazione | 0.68 | 0.70 |
| EMS_16 Scoraggiamento | 0.70 | 0.72 |
| EMS_17 Nervosismo | 0.70 | 0.72 |
| EMS_18 Gioia | 0.71 | 0.67 |
| EMS_19 Delusione | 0.73 | 0.75 |

5.3 Questionario sul coinvolgimento professionale

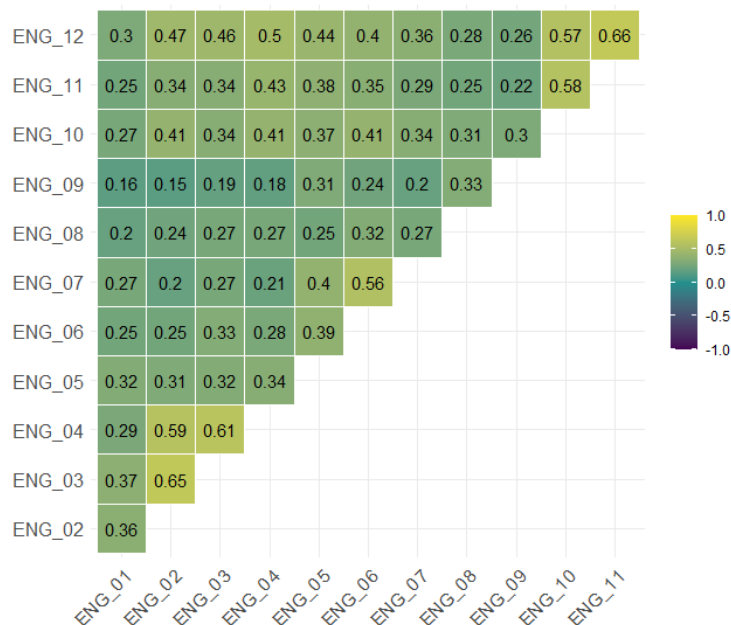
L'analisi delle polioriche mostra una struttura interna molto leggibile: da un lato gli item che descrivono il "core" della partecipazione educativa, contributo al PEI e alla programmazione individualizzata (ENG_02; ENG_03; ENG_04), dall'altro gli item che riguardano la didattica e i processi di apprendimento (ENG_10; ENG_11; ENG_12). I due cluster risultano fortemente interconnessi, suggerendo che il coinvolgimento percepito è primariamente legato all'effettiva partecipazione ai processi educativi e didattici. Al contrario, item come ENG_08 (rapporto con DS) ed ENG_09 (rapporti con figure esterne) mostrano correlazioni più deboli, segnalando che la dimensione relazionale è meno integrata nella rappresentazione soggettiva del coinvolgimento. La scala ha un'ottima tenuta psicometrica (α raw = .852; α std = .861). Gli item più saturi sono ENG_12 (condivisione obiettivi didattici), ENG_03 (condivisione PEI), ENG_04 (programmazione individualizzata), ENG_10 (valutazione formativa), ENG_02 (contributo al PEI), ENG_11 (adattamento contenuti), cioè esattamente quelli che operazionalizzano la partecipazione attiva nei dispositivi educativi. Due componenti principali spiegano il 53% della varianza. PC1 (39,6%) rappresenta la dimensione "centrale" di coinvolgimento: programmazione, PEI, valutazione, adattamento didattico. PC2 (13,5%) descrive invece la dimensione più "laterale": rapporti con dirigente e altre figure extra-scolastiche. Si conferma così la doppia anima del coinvolgimento: una interna al lavoro educativo e una esterna di raccordo istituzionale.

Nel complesso, l'analisi del coinvolgimento nelle attività scolastiche mostra che educatori e assistenti alla comunicazione condividono un'elevata partecipazione nelle relazioni con alunni, docenti e famiglie, confermando il ruolo centrale delle interazioni quotidiane nella qualità del supporto educativo. Tuttavia, quando si osservano le attività a maggiore valenza progettuale, in particolare la redazione e la condivisione del PEI o la partecipazione ai GLO, emergono livelli di coinvolgimento più discontinui, con una parte non trascurabile dei professionisti che riporta una partecipazione bassa o assente. Questa distanza tra idealità pedagogica e pratiche effettive sembra indicare una difficoltà strutturale nel tradurre i modelli collaborativi in routine consolidate. La ridotta interazione con dirigenti e con figure specialistiche esterne segnala inoltre un indebolimento dei collegamenti tra i diversi livelli della rete educativa, limitando il potenziale di un approccio realmente integrato. Nel complesso, i dati suggeriscono la necessità di rafforzare coordina-



mento, chiarezza dei ruoli e formazione interprofessionale, elementi indispensabili affinché educatori e assistenti possano contribuire in modo pieno e continuativo ai processi di progettazione educativa rivolti agli alunni con disabilità.

Coinvolgimento nelle attività scolastiche - Correlazioni tra gli item



| Item | raw.r | std.r |
|--|-------|-------|
| ENG_01 Partecipazione al GLO | 0.53 | 0.54 |
| ENG_02 Contributo alla redazione del PEI | 0.68 | 0.66 |
| ENG_03 Condivisione del PEI | 0.70 | 0.68 |
| ENG_04 Partecipazione alla programmazione individualizzata | 0.69 | 0.68 |
| ENG_05 Rapporti scuola-famiglia | 0.62 | 0.64 |
| ENG_06 Rapporti con i docenti curricolari | 0.60 | 0.63 |
| ENG_07 Rapporti con gli altri alunni | 0.54 | 0.58 |
| ENG_08 Rapporti con il/la Dirigente Scolastico/a | 0.56 | 0.53 |
| ENG_09 Rapporti con altre figure (logopedisti, terapisti, oss etc) | 0.50 | 0.47 |
| ENG_10 Valutazione formativa dell'alunno con disabilità | 0.69 | 0.70 |
| ENG_11 Adattamento dei contenuti di apprendimento | 0.66 | 0.68 |
| ENG_12 Condivisione degli obiettivi didattico-educativi | 0.74 | 0.76 |

5.4 Questionario sulle percezioni di competenza sugli strumenti di osservazione

I dati evidenziano una differenza nelle autopercezioni di competenza tra educatori e assistenti alla comunicazione: i primi mostrano maggiore familiarità con strumenti narrativi e informali, mentre entrambi i gruppi riportano livelli modesti di competenza negli strumenti osservativi strutturati, in particolare quelli basati su protocolli, check-list e modello ICF. Questa discrasia suggerisce che le pratiche osservative più sistematiche non siano ancora pienamente integrate nella quotidianità professionale e che la padronanza degli strumenti formali dipenda fortemente dalla formazione ricevuta. La scarsa familiarità con tali metodologie richiama dunque la necessità di potenziare la formazione specifica, soprattutto per gli assistenti

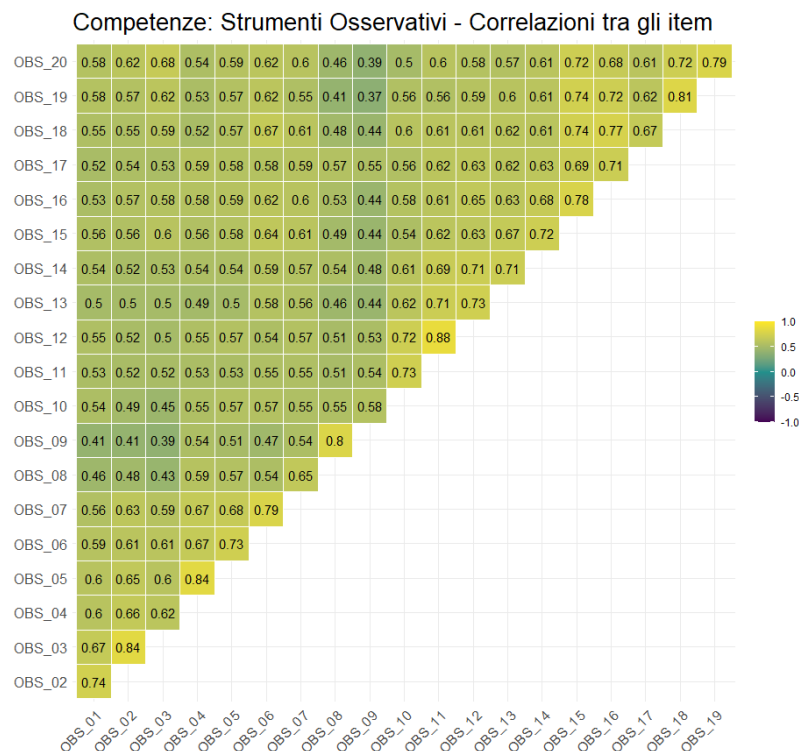


alla comunicazione, affinché possano contribuire in modo più efficace alla raccolta di dati funzionali alla progettazione educativa individualizzata.

Le competenze dichiarate su strumenti osservativi mostrano pattern di forte trasferibilità: check-list generiche vs check-list ICF, intervista libera vs strutturata/semi-strutturata, diario vs diario di bordo, analisi funzionale strutturale vs narrativa, autovalutazione formativa vs User Satisfaction. In pratica, quando la padronanza cresce in un aspetto metodologico, aumenta anche negli altri.

La scala è altamente affidabile (α raw = 0.966; α std = 0.966): tutti gli item presentano correlazioni molto elevate con il totale (raw.r \approx 0.66–0.83): fra i più saturi figurano Rubriche valutative (OBS_15, 0.83), Autobiografia cognitiva (OBS_16, 0.83), Scale (OBS_06, 0.81), Analisi funzionale narrativa (OBS_12, 0.80–0.81), User satisfaction (OBS_19, 0.80), Osservazione contesti ICF (OBS_20, 0.80), Griglie (OBS_07, 0.80), Analisi del compito (OBS_14, 0.80). Anche gli altri strumenti si collocano su valori alti (ad es. Intervista strutturata/semi-strutturata 0.79; Intervista libera 0.78; Check-list/ICF 0.76). La PCA indica due componenti che spiegano il 67% della varianza (PC1 = 61.2%; PC2 = 6.45%): PC1 ha loadings negativi omogenei (\approx -0.18/-0.25) su quasi tutti gli strumenti: è interpretabile come competenza osservativa generale (con pesi più marcati per Rubriche -0.25, Autobiografia cognitiva -0.25, Analisi del compito -0.23/-0.24); PC2 differenzia gli strumenti di raccolta diretta (loadings positivi più alti: Intervista libera 0.38; Strutturata/semi-strutturata 0.35; Diario 0.29; Check-list 0.23) dagli altri: una dimensione tipo-strumento/interazione diretta.

Ne consegue che il costrutto appaia bifattoriale: (I) una solida base di competenza osservativa trasversale e (II) una specificità legata agli strumenti di interazione e registrazione diretta. L'alta coerenza interna e le correlazioni item-scala confermano che le competenze percepite sono stabili e non casuali, mentre i cluster osservati suggeriscono itinerari formativi efficaci per famiglie di strumenti contigui (es. da interviste a diari; da check-list a ICF; da analisi funzionale strutturale a narrativa).





| Item | raw.r | std.r |
|--|-------------|-------------|
| <i>OBS_01 Stesura di protocolli descrittivi</i> | 0.74 | 0.74 |
| <i>OBS_02 Check-list</i> | 0.76 | 0.77 |
| <i>OBS_03 Check-list ICF</i> | 0.76 | 0.76 |
| <i>OBS_04 Intervista libera</i> | 0.78 | 0.78 |
| <i>OBS_05 Intervista strutturata e semistrutturata</i> | 0.79 | 0.79 |
| <i>OBS_06 Scale di valutazione</i> | 0.81 | 0.81 |
| <i>OBS_07 Griglie di osservazione</i> | 0.80 | 0.80 |
| <i>OBS_08 Diario</i> | 0.71 | 0.71 |
| <i>OBS_09 Diario di Bordo</i> | 0.66 | 0.66 |
| <i>OBS_10 Analisi degli episodi aneddotici</i> | 0.76 | 0.76 |
| <i>OBS_11 Analisi funzionale strutturale del comportamento</i> | 0.79 | 0.79 |
| <i>OBS_12 Analisi funzionale narrativa del comportamento</i> | 0.80 | 0.81 |
| <i>OBS_13 Sociogramma e/o analisi delle relazioni in classe</i> | 0.77 | 0.77 |
| <i>OBS_14 Analisi del compito</i> | 0.80 | 0.80 |
| <i>OBS_15 Rubriche valutative</i> | 0.83 | 0.83 |
| <i>OBS_16 Autobiografia cognitiva</i> | 0.83 | 0.82 |
| <i>OBS_18 Protocolli di autovalutazione formativa</i> | 0.82 | 0.82 |
| <i>OBS_19 Strumenti per valutare la user satisfaction</i> | 0.80 | 0.80 |
| <i>OBS_20 Strumenti di osservazione dei contesti su base ICF</i> | 0.80 | 0.80 |

5.5 Questionario sulle percezioni di competenza sulle strategie educative

L'analisi delle percezioni di competenza nelle strategie educative mostra una differenziazione marcata tra educatori e assistenti alla comunicazione, con i primi più sicuri nelle strategie relazionali, narrative e riflessive, e i secondi maggiormente in difficoltà nelle pratiche tecniche, strutturate e tecnologiche. Entrambi i gruppi riportano competenze elevate nelle strategie socio-relazionali e nell'autoregolazione emotiva, mentre emergono livelli più bassi nelle metodologie comportamentali codificate, nelle tecnologie assistive e negli strumenti avanzati come CAA, WebQuest e strategie legate al locus of control. Questa discrepanza suggerisce una distanza tra formazione ricevuta e bisogni di contesto, indicando che le competenze più tecniche richiedono una preparazione più approfondita e specifica. Nel complesso, il quadro evidenzia un sistema formativo non pienamente allineato alle esigenze dell'inclusione, soprattutto per gli assistenti alla comunicazione, che tendono a percepirsi come meno coinvolti nelle aree più complesse dell'intervento educativo.

La heatmap delle correlazioni mette in evidenza un "cluster di matrice comportamentale" molto denso in cui sono presenti le strategie del prompting (EDU_07), del fading (EDU_08), dello shaping (EDU_09), del chaining (EDU_10), del modeling (EDU_11): un gruppo estremamente coeso e distinto.

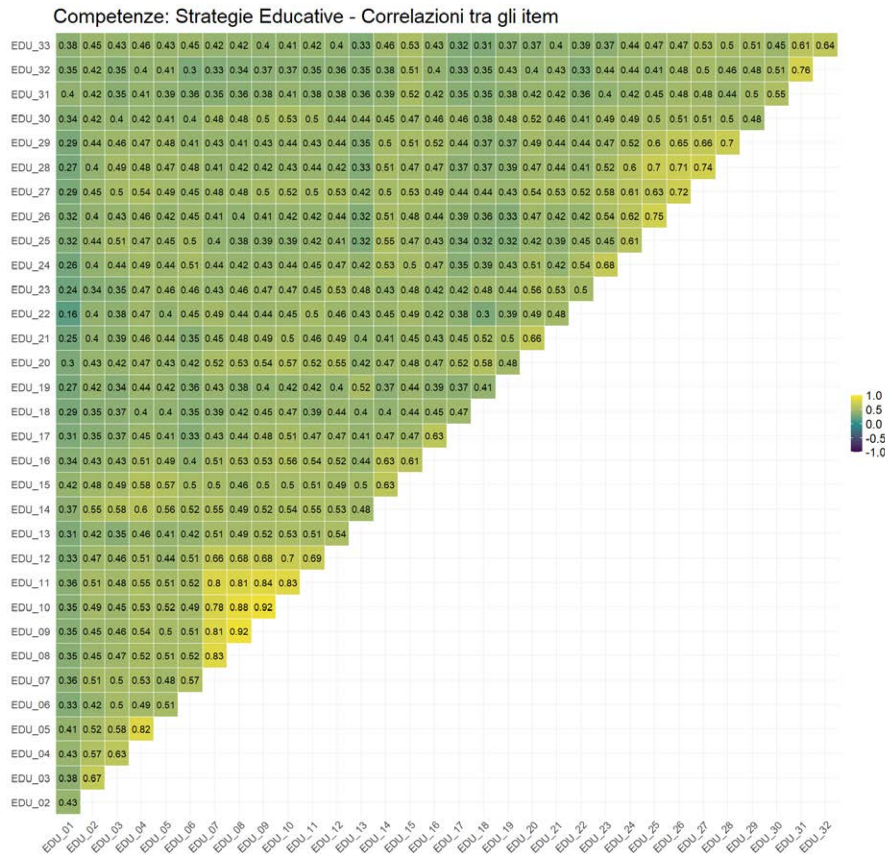
La scala presenta una coerenza interna molto elevata (raw_alpha 0.9657; std.alpha 0.9660). Tale valore conferma un'alta omogeneità interna, pur sapendo che α è in parte amplificato dal numero di item (33). Quasi tutti gli item sono fortemente correlati con il punteggio totale: vanno segnalati valori molto alti per Chaining e Modeling (entrambi 0.78), mentre Webquest, Metodo della doppia stimolazione e CAA sono gli item con contributo più basso alla scala (≈ 0.61). Ciò suggerisce che il nucleo del costrutto riflette soprattutto strategie ad alta standardizzazione procedurale e ad alta "addestrabilità", mentre pratiche metodologiche più "nuove", meno consolidate o meno trasversalmente diffuse risultano più periferiche.

La PCA conferma questa struttura: PC1 spiega il 48.4% della varianza ed è interpretabile come fattore generalista di strategie educative (loadings diffusi e omogenei, -0.12/-0.21); PC2 aggiunge un 7.2% e isola il nucleo ABA-like (shaping, fading, chaining, prompting, modeling con loadings più alti, 0.31/-0.34).

Pertanto, la scala appare molto stabile e sensibile ed è costituita da un fattore generale di competenza



metodologica a cui si aggiunge un sottodominio specifico di competenze comportamentali standardizzate. Le tecniche “core” (es. EDU_07–11) sono percepite come il cuore della dimensione professionale; le strategie più innovative e di nicchia (Webquest, Doppia stimolazione, CAA) contribuiscono meno all’unità fattoriale del costrutto, suggerendo aree non uniformi di diffusione e probabilmente bisogni differenziati di formazione mirata.



| Item | raw.r | std.r |
|---|-------|-------|
| EDU_01 <i>Uso di organizzatori grafici e visivi</i> | 0.50 | 0.51 |
| EDU_02 <i>Training per le abilità sociali</i> | 0.67 | 0.67 |
| EDU_03 <i>Educazione alla prosocialità</i> | 0.67 | 0.68 |
| EDU_04 <i>Strategie per l'automonitoraggio</i> | 0.74 | 0.75 |
| EDU_05 <i>Strategie per l'autovalutazione</i> | 0.70 | 0.71 |
| EDU_06 <i>Rinforzi</i> | 0.66 | 0.67 |
| EDU_07 <i>Prompting</i> | 0.76 | 0.75 |
| EDU_08 <i>Fading</i> | 0.76 | 0.75 |
| EDU_09 <i>Shaping</i> | 0.77 | 0.77 |
| EDU_10 <i>Chaining</i> | 0.78 | 0.78 |
| EDU_11 <i>Modeling</i> | 0.77 | 0.77 |
| EDU_12 <i>Verbal behavior teaching</i> | 0.74 | 0.74 |
| EDU_13 <i>Pecs/Pittogrammi</i> | 0.64 | 0.64 |
| EDU_14 <i>Problem solving</i> | 0.73 | 0.74 |
| EDU_15 <i>Uso di diversi mediatori didattici</i> | 0.74 | 0.74 |
| EDU_16 <i>Storytelling</i> | 0.71 | 0.71 |



| Item | raw.r | std.r |
|--|-------|-------|
| EDU_17 Webquest | 0.63 | 0.63 |
| EDU_18 Metodo della doppia stimolazione | 0.61 | 0.61 |
| EDU_19 CAA | 0.61 | 0.61 |
| EDU_20 Strategie sulla gestione del locus of control | 0.72 | 0.72 |
| EDU_21 Contratti formativi | 0.68 | 0.67 |
| EDU_22 Token economy | 0.65 | 0.64 |
| EDU_23 Rinforzamento differenziale | 0.70 | 0.69 |
| EDU_24 Estinzione comportamenti problema | 0.71 | 0.71 |
| EDU_25 Attivazione risorse compagni | 0.68 | 0.69 |
| EDU_26 Strategie di potenziamento della memoria | 0.70 | 0.70 |
| EDU_27 Training sulle funzioni esecutive | 0.77 | 0.77 |
| EDU_28 Strategie di autoregolazione emotiva | 0.71 | 0.71 |
| EDU_29 Training per le abilità di studio | 0.70 | 0.71 |
| EDU_30 Utilizzo delle TIC | 0.70 | 0.69 |
| EDU_31 Utilizzo di software specifici | 0.64 | 0.64 |
| EDU_32 Utilizzo delle tecnologie assistive | 0.63 | 0.63 |
| EDU_33 Utilizzo degli strumenti compensativi | 0.65 | 0.66 |

6. Conclusioni

L'insieme delle evidenze raccolte sembra accordare l'ipotesi che il campo professionale dell'AES si configuri non come un'area ancora in via di definizione, bensì come un dominio già dotato di una propria coerenza epistemologica e operativa, la cui apparente precarietà discende non da una debolezza interna, ma da un collocamento istituzionale che rimane sospeso in una condizione di liminalità che la letteratura organizzativa identificherebbe come extraterritorialità simbolica (Abbott, 1988), nella quale una professione opera *de facto* all'interno di un sistema senza essere formalmente integrata nel suo mandato. La coesistenza di competenze percepite elevate nelle pratiche relazionali e osservative informali, insieme a difficoltà maggiori in strumenti strutturati e tecnici, non sembra indicare un deficit professionale, bensì un'incompletezza nel processo di integrazione istituzionale che potrebbe spiegare la frammentazione delle opportunità formative e l'asimmetria nell'accesso agli strumenti professionali più codificati.

Se, come suggeriscono i dati concernenti le emozioni, la prevalenza di emozioni positive convive con cluster negativi specificamente riconducibili a frustrazione e scoraggiamento, è plausibile ipotizzare che tali emozioni non emergano da un disagio professionale intrinseco, ma dal vincolo strutturale imposto da un ruolo che opera nella scuola senza essere riconosciuto come parte della scuola. In questa prospettiva, il burnout che affiora non rappresenterebbe un "sintomo pedagogico", bensì un effetto istituzionale: ciò che logora non sarebbe la natura del lavoro, ma la sua collocazione in uno spazio che, pur essendo topologicamente interno alla quotidianità scolastica, rimane simbolicamente esterno.

Le discontinuità osservate nei livelli di coinvolgimento nelle attività progettuali, in particolare, nella formalizzazione del PEI e nei processi di co-progettazione, potrebbero essere interpretate come un indice della mancata definizione di un mandato formale che riconosca alle figure dell'AES un ruolo pienamente codificato nella governance educativa. Allo stesso modo, le differenze nelle autopercezioni di competenza nelle strategie educative suggeriscono che la formazione disponibile non sia stata ancora armonizzata rispetto alle esigenze reali di un contesto inclusivo che richiede padronanza tanto nelle strategie relazionali quanto negli approcci tecnologici e comportamentali.

Se si assume come cornice teorica la prospettiva ecosistemica (Bronfenbrenner, 1979), si potrebbe ipotizzare che la professione dell'AES presenti già i tratti di un "eco-sistema professionale" a cui però manca l'integrazione nei livelli meso e macro-sistemici rappresentati dalla normativa, dall'organizzazione



scolastica e dalle politiche. In altri termini, la professione sembrerebbe compiutamente costituita a livello operativo e metodologico, ma non ancora riconosciuta nella sua cittadinanza istituzionale.

Riferimenti bibliografici

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. Chicago-Londra: University of Chicago Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brott, P., & Myers, J. M. (1999). Development of professional school counselor identity: A grounded theory. *Professional School Counseling*, 2, 339-349.
- Calaprice, S. (2016). L'educatore e il pedagogo scolastico. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 321-333.
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile* (pp. 2-156). Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R. (2022). L'arte dell'educare e dell'includere: riconoscimenti, attese, responsabilità. In Caldin R. (ed.), *Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 21-88). Trento: Erickson.
- Catarci, M., & Smeriglio, M. (2018). Il profilo degli assistenti specialistici attivi nella Regione Lazio. In F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: RomaTREpress.
- Caza, B.B. & Creary S.J. (2016). *The construction of professional identity*. The Scholarly Commons, Cornell University.
- Chianese, G. & Bocchi B. (2022). L'identità professionale: percorsi di costruzione fra prefigurazioni e realtà. *Ricerche Pedagogiche*, LVI, n. 223, 75-89.
- Cinotti, A. (2021). Assistente per l'autonomia, la comunicazione e educatore professionale socio-pedagogico: una mera questione terminologica? Scuola, processi inclusivi e sfide future. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(2), 153-161.
- Da Re, A. (1994). La nozione di professione e la riscoperta delle virtù nell'etica contemporanea. In Id., *La saggezza possibile. Ragioni e limiti dell'etica* (pp. 197-221). Padova: Fondazione Lanza-Gregoriana.
- Di Masi, D. (2022). "Il servitore di due padroni": l'assistenza scolastica nella prospettiva dell'educatore. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 21(4), 80-91.
- Di Michele, P. (2022). L'assistenza educativa specialistica: un tentativo di dipingere il quadro e inserirlo in una cornice. In P. Di Michele (ed.), *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità. Normativa, elementi di progettazione e strumenti operativi per l'inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Fiorucci, A. (2024). *Passi da funambolo. Equilibri instabili nell'assistenza educativa scolastica per l'inclusione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hall, S. (2000). *Who needs 'identity'?* In P. du Gay, J. Evans, P. Redman (Eds.), *Identity: a reader* (pp. 15-30). London: Sage Publications.
- Iori, V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Marchetti, I. (2015). Il servizio per l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità: La proposta culturale della Città metropolitana di Roma Capitale. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 6-15.
- McCray, E. D., Butler, T. W., & Bettini, E. (2014). What are the roles of general and special educators in inclusive schools? In *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 80-93). Routledge.
- Mega, C., Moè, A., Pazzaglia, F., Rizzato, R., & De Beni, R. (2007). Emozioni nello studio e successo accademico. Presentazione di uno strumento. *Giornale italiano di psicologia*, 34(2), 451-464.
- Mignosi, E. (2012). Il ruolo dell'assistente alla comunicazione nella scuola in una prospettiva pedagogica: riflessioni e risultati di un'indagine nella città di Palermo. In *Segnare, parlare, intendersi: modalità e forme* (pp. 73-105). Roma: Mimesis.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *Mesi. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Erickson.
- OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*.
- Paterson, M., Higgs, J., Wilcox, S., & Villeneuve, M. (2002). Clinical reasoning and self-directed learning: Key dimensions in professional education and professional socialisation. *Focus on Health Professional Education*, 4(2), 5-21.



- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion—a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555.
- Pellerey, M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale, *Rassegna CNOS, Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 34(1).
- Porcu, S., & Onnis, A. (2025). *L'educatore a scuola. Lavorare nella specialistica scolastica*. Trento: Erickson.
- Ruggieri, A., Travaglini, A., Vadamca, D. (2018). La ricerca qualitativa sugli assistenti specialistici. In F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: RomaTREpress.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in Professions. The Jossey-Bass Higher Education Series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco.
- Serrelli, E. (2022). *Deontologia e competenza etica dell'educatore*. In Cadei, L., Simeone, D., Serrelli, E., Abeni, L. (ed.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 191- 225). Brescia: Scholé.
- SIPES. (2023). *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo. Nuova edizione*. Roma: Carocci.
- Zanazzi, S. (2021). *Prendere consapevolezza. Esperienze di assistenti specialistici nella scuola secondaria di secondo grado*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanazzi, S. (2022). L'assistenza educativa per gli alunni con disabilità: uno sguardo sui modelli organizzativi in prospettiva inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 197-215.