



Progettare, scegliere, risolvere problemi: il tirocinio nella formazione universitaria per il docente inclusivo

Designing, decision making and problem solving: the internship in university training for the inclusive teacher

Francesca Anello

Università degli Studi di Palermo – francesca.anello@unipa.it

Stefania Pitingaro

Università degli Studi di Palermo – stefania.pitingaro@unipa.it

ABSTRACT

The aim of the present work is to probe and analyze the outcomes of a training program (in its fourth cycle) organized at the University of Palermo for the specialization of support teachers working both in infant & primary school. The teacher training proposal, carried out from July 2019 to March 2020, aimed at developing, in 522 training teachers, the following skills: designing action plans in response to the observed special educational needs; evaluating teaching methods; transforming theoretical constructs on inclusion into educational practices. The research aimed to detect if and how the internship was effective to strengthen the critical awareness of future support teachers' professional profile. The results achieved through the training activities are appreciable for developing of specialist expertise. Although the findings concern only one experimental situation that cannot be generalized, the survey draws a progressive increase of some skills in support teachers: observing and reflecting, dealing with problems and formulating hypotheses, making choices and defining evaluation criteria, elaborating alternative plans for emerging needs of each pupil.

Con questo lavoro si è inteso conoscere ed analizzare gli esiti del percorso di tirocinio organizzato presso l'Università di Palermo, durante il quarto ciclo del corso per la specializzazione all'insegnamento di sostegno nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. L'attività formativa, realizzata da luglio 2019 a marzo 2020, ha avuto come obiettivo lo sviluppo in 522 docenti delle seguenti capacità: progettare piani d'azione in risposta ai bisogni educativi speciali osservati; valutare modalità d'insegnamento e trasformare i costrutti teorici sull'inclusione educativa in prassi. La ricerca ha inteso rilevare se e come il tirocinio sia stato efficace per offrire ai futuri docenti di sostegno una maggiore consapevolezza critica del loro profilo professionale. I risultati raggiunti attraverso le attività formative sono apprezzabili per lo sviluppo di competenze specialistiche. Pur rimanendo su un piano esperienziale che fornisce dati non generalizzabili, l'indagine mostra una crescita negli inse-

* Il presente lavoro è frutto della collaborazione dei due autori ai quali si attribuiscono, in dettaglio, le seguenti parti: paragrafi 1, 2, 5 di Francesca Anello; paragrafi 3 e 4 e Conclusione di Stefania Pitingaro.

gnanti di sostegno delle abilità di osservazione e di riflessione, di formulazione di ipotesi e di soluzione di problemi, di assunzione di scelte e di criteri di valutazione, di elaborazione di piani alternativi di fronte a necessità emergenti di ogni alunno.

KEYWORDS

Internship, Inclusive Skills, Straight-assessment, Self-assessment, Support Teachers Training.

Tirocinio, Competenze Inclusive, Etero-valutazione, Autovalutazione, Formazione Insegnanti di Sostegno.

1. Introduzione

La qualità della formazione degli insegnanti è riconosciuta come uno dei fattori strategici da parte delle organizzazioni che operano a livello mondiale ed europeo. Nelle recenti normative internazionali sull'inclusione, particolare enfasi viene rivolta all'importanza di promuovere e valutare l'efficacia dell'insegnamento, e di favorire politiche tese ad incentivare le *performance* negli ambiti della ricerca e della pratica riflessiva e consapevole.

Secondo l'*European Agency for Development in Special Needs Education* preparare i futuri docenti a rispondere alla diversità delle richieste educative che incontreranno in classe ha un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive e sul miglioramento del rendimento scolastico degli alunni (Profilo dei docenti inclusivi, 2012). L'idea di base è che per essere docenti inclusivi è necessario avere alcune caratteristiche e condividere determinati valori, fondati sui principi di uguaglianza e sul rispetto dei diritti umani sanciti dalle costituzioni nazionali e dalle Dichiarazioni e Convenzioni Internazionali.

Nel 2005, con un report dal titolo *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, l'OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*) ha affermato che la qualità della formazione degli insegnanti, la loro preparazione, il loro reclutamento e la carriera, sono una priorità delle singole politiche nazionali. Il rapporto si basa sui risultati di uno studio condotto nel periodo 2002-04 in collaborazione con 25 paesi. La preoccupazione specifica dell'OECD sono proprio le politiche che contribuiscono ad attrarre, sviluppare e mantenere in servizio nelle scuole insegnanti efficaci e qualificati.

L'importanza di avere professionisti e insegnanti altamente specializzati è stata ribadita nel novembre 2013 con il documento *Five Key Messages for Inclusive Education*, esito dell'*International Conference on Inclusive Education in Europe* "Putting theory into practice" tenutasi a Bruxelles, durante la quale i partecipanti hanno discusso su cinque aree chiave e sui problemi del processo di inclusione educativa.

In Italia i principi sopra evidenziati hanno orientato l'organizzazione curricolare del corso per la formazione degli insegnanti di sostegno. In esso i laboratori didattici, le TIC (o ICT *Information and Communications Technology*), gli insegnamenti sia dell'area pedagogico-didattica che giuridica e psicologica, non si esauriscono in una serie di lezioni frontali ma prevedono una forte componente dialogica e interattiva, basata sul confronto intorno a tematiche cruciali e sulla riflessione condivisa delle modalità per realizzare l'inclusione in classe.

Il quarto ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria è stato attivato a partire dal mese di luglio 2019, in ottemperanza al DM (Decreto Ministeriale) n. 249 del 10 settembre 2010 e al DM del 30 settembre 2011 (pubblicato sulla G.U. n. 78 del 2 aprile 2012) e successive modifiche ed integrazioni¹.

Il percorso si propone di stimolare l'insegnante alla scelta di strategie valide e funzionali, per consentire a ogni alunno lo sviluppo delle sue potenzialità in una comunità educante. In particolare, durante il tirocinio in classe i futuri insegnanti di sostegno sperimentano attività per la differenziazione didattica, co-costruiscono risposte organizzative e metodologiche rispetto ai bisogni rilevati, elaborano soluzioni e regolano i processi di fronte a risultati e/o a necessità emergenti.

Il tirocinio formativo prende avvio dall'idea di docente riflessivo (Schon, 1983; Lewis, Perry, Friedkin, & Roth, 2012), che ha l'intenzione di attivare processi complessi e che è capace di supportare la progettualità di azioni autoregolate. L'insegnante preparato professionalmente è ritenuto efficace se è capace di ragionare sull'operato in modo critico, in vista di un costante miglioramento.

Un intervento di formazione degli insegnanti deve contribuire a far maturare e/o a potenziare la loro capacità di cogliere, analizzare e regolare gli elementi presenti nelle situazioni concrete. Con l'attività di tirocinio si creano condizioni adeguate perché i docenti possano migliorare le abilità ritenute essenziali per il ruolo a cui sono chiamati: progettare e valutare secondo criteri; scegliere e agire con consapevolezza; affrontare e risolvere problemi anche predisponendo piani alternativi; instaurare relazioni secondo i destinatari e il contesto; controllare gli sviluppi delle azioni e auto-analizzare gli esiti e i prodotti.

2. Il quadro teorico

L'inclusione educativa rivolge l'attenzione a tutti gli alunni, ciascuno con le sue differenze e le peculiari potenzialità; è una prospettiva pedagogica e didattica complessa, che considera le loro esclusive attitudini come pure le eccellenze spesso trascurate dagli insegnanti. Una scuola che include realizza un cambiamento efficace nella vita quotidiana dei soggetti con bisogni educativi speciali, valorizzando anche coloro che mostrano un elevato potenziale intellettivo.

La normativa italiana più recente² ha acceso un dibattito tra gli insegnanti, gli specialisti e nel mondo accademico. Ianes e Augello (2019) evidenziano che molti insegnanti sono scettici circa le possibilità di riuscita del lavoro educativo per l'inclusione, ciò per una pregiudiziale ideologica che si appiattisce spesso nella retorica. Chi non crede nella scuola inclusiva mette il dito nella piaga di quello che non funziona, mentre chi crede nella sua realizzabilità accoglie con dedizione le difficoltà che vivono insegnanti, alunni e famiglie per affrontarle con azioni adeguate e sostenibili.

Lo scetticismo è riconducibile sia alla carenza di risorse e mezzi, sia all'inadeguatezza di competenze funzionali che dovrebbero essere acquisite e sviluppate

1 Gli Atenei italiani hanno avviato i corsi per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento su posti di sostegno in riferimento all'anno accademico 2018/2019 durante l'anno scolastico 2019/2020, perché il bando ministeriale per l'attivazione del nuovo ciclo è stato emanato con il DM n. 92 del 8 febbraio 2019 e con il DM n. 118 del 21 febbraio del 2019.

2 In Italia si evidenziano i seguenti riferimenti normativi: Legge n. 170 del 2010; DM 12 luglio 2011; Direttiva 27 dicembre 2012; CM n. 8 del 6 marzo 2013; Legge n. 107 del 2015; D.lgs. 13 aprile 2017, n. 66; DM 8 febbraio 2019, n. 92, DM 96/2019.

con la formazione; sono noti gli effetti quali fallimenti ed insuccessi che a loro volta alimentano perplessità, senso di disorientamento, disagio negli insegnanti e nella comunità scolastica. È importante che le aree di competenza interessate siano definite nel progetto formativo del docente inclusivo.

Si rivela utile delineare brevemente i modelli espliciti chiamati in causa nella formazione del docente per l'attività didattica di sostegno.

I riferimenti culturali e professionali sottesi all'organizzazione formativa e didattica del corso di specializzazione si possono ricondurre a due modelli principali, che non sono affatto alternativi bensì complementari: il modello psicopedagogico, che vanta in Italia una lunga tradizione di ricerca, unica nello sfondo europeo, e il modello socio-culturale, di origine anglo-americana, solo di recente diffuso anche nella ricerca accademica italiana attraverso la disseminazione dei contributi legati ai *Disability Studies*.

Il modello psicopedagogico elaborato in Italia a partire dai primi anni '70 del secolo scorso ha in realtà origini più remote (Crispiani, 2016) riconducibili agli studi pionieristici di Montessori e, in generale, allo sviluppo della pedagogia e della didattica. È un modello che vede nell'interazione tra la ricerca medica, psicologica e didattica, il suo fulcro e che culmina con l'elaborazione di una didattica speciale in grado di favorire l'integrazione degli alunni disabili nei contesti scolastici. Si tratta di un modello fortemente curricolare, impegnato nella ricerca e validazione di strumenti operativi in grado di sostenere l'attivazione di percorsi didattici individualizzati: schede di osservazione, modelli di progettazione del PEI (Piano Educativo Individualizzato)³, strumenti di valutazione, repertorio di metodologie didattiche.

Per diversi anni l'esperienza scolastica italiana nel suo incontro con la disabilità è stata l'apice di un modello di integrazione a livello internazionale (Ianes, 2006; Canevaro, 2007; D'Alonzo 2016; Bocci, 2018; Cottini, 2018); ne sono esempio, l'eliminazione delle scuole speciali e delle classi differenziali, l'investimento di risorse per adeguare le strutture scolastiche alle esigenze degli alunni con disabilità, l'introduzione della figura dell'insegnante di sostegno, l'attuazione di pratiche didattiche in grado di restituire agli alunni con disabilità un ruolo all'interno della classe. Anche l'attenzione alla cooperazione tra specialisti di settori diversi (si pensi ai vari gruppi responsabili dell'integrazione scolastica⁴, al rapporto con i genitori, alla gestione degli aspetti relazionali e affettivi della didattica individualizzata) rappresenta un segno distintivo dell'approccio italiano alla disabilità negli ultimi decenni del XX secolo (Zappaterra, 2010).

Accanto a questo modello, inizia a diffondersi in Italia, a partire dai primi anni del XXI secolo, il contributo dei *Disability Studies* (Medeghini et al., 2013): un settore di ricerca assai variegato e composito, che è nato nella seconda metà del Novecento negli Stati Uniti e nel Regno Unito ed è caratterizzato dal ruolo attivo delle persone disabili nel rivendicare i propri diritti in tutti i settori della vita pubblica.

3 Come è noto il PEI, documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati predisposti per l'alunno disabile per un determinato periodo di tempo, è stato introdotto al fine della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione con i primi quattro commi dell'art.12 della Legge 104/92 e con l'art. 5 del D.P.R. 24/02/1994; è stato aggiornato con il DL 66/2017 e il DL 96/2019.

4 I già noti GLH (*Gruppi di Lavoro per l'integrazione scolastica*) e GLHI (*Gruppi di Lavoro e di studio d'Istituto*) previsti dall'art.15 della Legge n.104 del 1992 sono stati recentemente sostituiti dai gruppi creati dal DL 96/2019: *Gruppo di Lavoro Inter-istituzionale Regionale* (GLIR), *Gruppo Inclusione Territoriale* (GIT), *Gruppo di Lavoro per l'Inclusione* (GLI).

Nell'ultimo decennio numerosi studi e contributi⁵ hanno inteso precisare quale fosse la corretta interpretazione del concetto di bisogni educativi speciali e quali strumenti si dovessero utilizzare per l'inclusione educativa e scolastica. L'inclusione scolastica non coincide con l'elaborazione di percorsi didattici individualizzati, ma interessa tutti gli alunni e considera il gruppo classe come un gruppo di persone differenti l'una dall'altra, caratterizzate da bisogni specifici.

A scuola il modello inclusivo ha generato modi nuovi di guardare al curricolo e ai processi organizzativi, didattici e gestionali. La domanda di attenzione educativa e di differenziazione metodologica, rivolta da bambini e ragazzi in difficoltà e/o caratterizzati da situazioni problematiche, richiede una risposta che fa appello ad un profilo professionale specifico. Per Chiappetta Cajola e Cirani (2013) l'affermazione di una scuola inclusiva presuppone insegnanti competenti e qualificati, intesi come agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale, capaci di accogliere le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell'apprendimento permanente.

Nel profilo culturale e professionale del docente la formazione iniziale e in servizio, l'aggiornamento continuo, la ricerca anche sperimentale, diventano gli aspetti qualificanti del suo conoscere e del suo essere, del suo agire in prospettiva originale e alternativa. La formazione iniziale deve essere di valore, perché è la base dell'aggiornamento e della crescita professionale dei docenti. L'obiettivo della formazione degli insegnanti è quello di far lavorare i docenti su se stessi, per sviluppare abilità focalizzate sulla consapevolezza della differenziazione didattica e della mediazione come base dell'inclusione (Damiano, 2013).

L'insegnante acquisisce modelli teorici e impara molto dall'esperienza diretta, questo secondo Perrenoud (2001) non può avvenire in maniera rigida, senza consapevolezza dell'agire in situazione. Egli deve sperimentarsi come praticante riflessivo e critico; per comprendere l'eterogeneità delle variabili educative, e intervenire in modo adeguato, l'insegnante deve padroneggiare abilità argomentative e metacognitive.

Reinterpretando gli studi sul *thinking about thinking* (Cross & Paris, 1988; Flavell, 1979; Paris & Winograd, 1990; Schraw & Moshman, 1995; Schraw et al., 2006), la metacognizione può essere utilizzata come strumento di formazione del pensiero inclusivo degli insegnanti. Questo aspetto può portare al raggiungimento di traguardi quali: la promozione di una esplorazione autoriflessiva delle dimensioni implicite alla base della professione; l'assunzione di un atteggiamento autovalutativo capace di attivare la consapevolezza dell'insegnante in formazione.

Per l'insegnante è determinante mobilitare competenze autovalutative e valutative, organizzative e gestionali, che risultano basilari nel lavoro per l'inclusione educativa a scuola: progettare con chiarezza; strutturare l'ambiente di apprendimento; favorire la costruzione sociale dell'apprendimento; pianificare attività differenziate; monitorare e valutare in modo sistematico (D'Alonzo, 2012; Morganti & Bocci, 2017; Cottini, 2018). Programmare il piano delle attività avendo presenti le diverse peculiarità e le caratteristiche degli allievi permette, secondo D'Alonzo (2016, 97-98), di corrispondere in modo adeguato ai loro bisogni consentendo l'effettiva realizzazione del processo di apprendimento e la conquista di conoscenze, abilità e competenze⁶.

5 Si segnalano tra i contributi di ricerca: Albanese & Mercadante (2010); Ianes (2014); Pavone (2014); Miele (2015); D'Alonzo (2016); Bocci (2018); Cottini (2018); Canevaro & Ianes (2019); Lorenzo-Lledó et al. (2020).

6 Al fine di affrontare questo problema, Baldiris Navarro et al. (2016) precisano che molti insegnanti

Il profilo di competenze che si deve implementare nella formazione dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico alla classe è quello di un esperto interdisciplinare, che si pone come risorsa metodologica per tutti gli altri insegnanti curricolari e che nel contempo sa agire direttamente una serie di interventi di didattica speciale, che sa ricercare, migliorare e verificare soluzioni coerenti a problematiche. La formazione specialistica deve soddisfare una serie di abilità e competenze necessarie per affrontare in modo intenzionale e sistematico il lavoro con ogni alunno.

Il modello di Jonassen (2000) può essere utilizzato per lo sviluppo di aree di abilità riconducibili alle competenze professionali richiamate. Secondo la teoria dello studioso i processi di pensiero critico e creativo si combinano, attraverso le abilità di pensiero di base (concettuale), in grandi processi orientati all'azione e caratteristici del pensiero complesso. Le tre principali tipologie di abilità del pensiero complesso comprendono il *designing*, il *decision making* e il *problem solving*.

Concepire, attuare e realizzare idee in qualche forma (scientifica, artistica, meccanica o altro) implica l'analisi di un bisogno e poi la pianificazione e l'implementazione di un progetto o artefatto o elaborato. Per Jonassen il *designing* comprende i seguenti passaggi e le loro relative abilità: immaginare un obiettivo (rappresentare, visualizzare, intuire); formulare un obiettivo (prevedere, individuare relazioni causali, ipotizzare); generare un prodotto (pianificare, concretizzare); valutare il prodotto (determinare i criteri, accertare le informazioni, comparare); revisionare il prodotto (estendere, modificare).

Scegliere comporta la selezione *between alternatives in a rational, systematic way*. Il processo di scelta comprende i seguenti passaggi e le loro relative abilità: identificare un caso problema, una questione (identificare l'idea principale, fare supposizioni, riconoscere gli errori); generare le alternative (cambiare categorie, ipotizzare); valutare le conseguenze (classificare, confrontare, identificare le relazioni causali, fare previsioni); fare una scelta (riassumere, inferire, concretizzare); valutare le scelte (vagliare l'informazione, verificare). Il *decision making* fa riferimento alla consapevolezza e alla manipolazione di criteri oggettivi e soggettivi.

Jonassen sostiene che il *problem solving* «*involves systematically pursuing a goal, which is usually the solution of a problem that a situation presents*» (2000, 30). Il *problem solving* comprende alcune fasi e le loro relative abilità, come: sentire/percepire il problema (visualizzare, individuare ipotesi); ricercare il problema (accertare le informazioni, riconoscere errori); formulare il problema (inferire, ipotizzare, individuare le idee principali); trovare alternative (espandere, estendere, modificare, prevedere, indagare); scegliere la soluzione (valutare l'informazione, determinare i criteri, definire le priorità); costruire livelli di accettazione della soluzione (cambiare categorie, identificare relazioni causali, predire).

Le aree del suindicato modello sono interconnesse, l'esercizio delle specifiche abilità è concepito in modo trasversale. Se si guarda al modello nella prospettiva di sviluppo della professionalità dell'insegnante di sostegno, è sostenibile la sua applicabilità nel tirocinio guardando al suo ruolo all'interno del percorso di formazione delle suddette competenze.

hanno iniziato a utilizzare un framework, vale a dire l'*Universal Design for Learning* (UDL), che mira a fornire specifiche linee guida di progettazione educativa che garantisce l'accessibilità di tutti gli allievi all'ambiente di apprendimento.

3. Domanda di ricerca e organizzazione del tirocinio

La ricerca ha inteso rilevare se e come il tirocinio, così come è stato realizzato nell'Università di Palermo, sia risultato efficace nell'offrire ai futuri docenti di sostegno una maggiore consapevolezza del loro profilo professionale, per quanto riguarda l'acquisizione delle abilità di pianificare, scegliere e risolvere problemi.

Gli insegnanti, mentre progettano e realizzano un intervento didattico in classe, esercitano abilità quali: confrontare dati, formulare ipotesi, prevedere azioni, concretizzare piani, valutare informazioni, visualizzare soluzioni, selezionare alternative, verificare esiti e prodotti. L'obiettivo dello studio ha riguardato lo sviluppo di queste abilità in insegnanti che frequentavano il corso di specializzazione per il sostegno didattico.

Il compito assegnato ai soggetti prossimi all'insegnamento di sostegno ha riguardato la costruzione, l'attuazione e il controllo di un intervento didattico, della durata di 150 ore, su uno o due casi di disabilità certificata; l'azione sul campo è stata preceduta da attività di analisi (osservazione diretta del contesto sia relazionale che organizzativo-didattico e dell'alunno/i in situazione di disabilità), di pianificazione guidata (*design*) da un tutor⁷ della durata di 25 ore ed è continuata con attività di sperimentazione e controllo.

Non si sono valutati tutti i risultati della formazione ricevuta dai corsisti ma solo quelli più direttamente attribuibili a una parte della formazione ricevuta, quella mediante il tirocinio, i cui esiti riguardano di più i processi strategici di *designing, decision making e problem solving*.

L'importanza strategica del tirocinio, quale elemento integrante al processo di formazione degli insegnanti, è stata riconosciuta da tempo (Decreto Delegato n. 419 del 1974, Legge 341/90, Legge 127/97, Quaderno Bianco della Scuola 2007) e nella maggior parte dei casi esso è basato su un modello simultaneo al percorso di studio e non consecutivo. Nei documenti citati il tirocinio viene considerato un momento essenziale per la formazione dei docenti, in quanto garantisce il confronto diretto e continuo con le buone pratiche, la ricostruzione dell'esperienza didattica e metodologica.

Visto come luogo del saper fare in situazione, dell'agire concreto riferito alla soluzione dei problemi che si incontrano, il tirocinio permette all'insegnante in formazione di entrare nella complessità del mondo della scuola. L'obiettivo principale del tirocinio, così come è individuato dagli studi pubblicati negli ultimi venti anni (Urbanowsky & Dwyer, 1995; Topping, 1997) è quello di garantire ai futuri insegnanti l'acquisizione di competenze metodologiche e operative specifiche del ruolo docente.

Il percorso di tirocinio, accanto all'esperienza diretta accompagnata da strumenti e tecniche di rilevazione, comprende momenti di riflessione attraverso cui i futuri insegnanti trasformano i dati in oggettiva esperienza, così da collegare le operazioni quotidiane del fare scuola con domande che nascono dall'esperienza di studio precedente. Si tratta di accompagnare il tirocinante dalle dimensioni culturali alle competenze operative del profilo professionale, dalle esigenze di valutazione a quelle di autovalutazione.

Nel quarto ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università di Palermo, il tirocinio ha avuto lo scopo di costruire la competenza professionale dell'insegnante secondo due matrici strutturali: l'acquisizione di

7 Nel percorso formativo ogni corsista è stato accompagnato da un tutor scolastico (25 ore) e da un tutor universitario (50 ore) in costante rapporto.

conoscenze sulle diagnosi e sulle patologie; l'esercizio, lo sviluppo e la padronanza di strategie di didattica speciale volte all'integrazione degli alunni disabili. Utilizzando in prospettiva sistemica lo strumento della progettazione didattica nelle sue varie fasi, il tirocinio ha inteso promuovere e migliorare nei futuri docenti le aree di abilità connesse al *designing*, al *decision making* e al *problem solving*, come prima presentate nel modello di Jonassen (2000).

Il tirocinio indiretto, svolto presso la sede universitaria, ha offerto un contesto di senso dove i diversi percorsi di studio caratterizzanti un profilo specialistico sono stati ricomposti attorno a una sintesi unitaria. Utile per fare emergere difficoltà e situazioni complesse da gestire, per sviluppare il dialogo critico tra l'esperienza pratica e le indicazioni teoriche, il tirocinio indiretto è stato caratterizzato dalla supervisione del tutor universitario.

I compiti del tutor universitario sono stati i seguenti: accompagnamento esperto o *mentoring* (Damiano, 2007) presso la sede universitaria di un gruppo di 40 corsisti; preparazione collegiale del progetto didattico da realizzare nelle scuole; attuazione degli interventi e riflessione sulle attività svolte in classe; organizzazione di attività integrative a supporto del controllo e della verifica; monitoraggio della stesura della relazione individuale del corsista sull'esperienza professionale di tirocinio.

Il tutor universitario ha controllato una serie di condizioni affinché gli interrogativi fossero effettivamente sollevati, le riflessioni si sviluppavano provocando la ricerca di significative risposte, gli errori fossero interpretati quali dispositivi efficaci per il miglioramento. Si è trattato di un esercizio senza il quale gli assunti teorici e i contributi di ricerca sarebbero rimasti astratti e frammentati, mentre la dimensione pratica, con i suoi fatti e i suoi fenomeni, poteva risultare di difficile lettura e analisi.

Il percorso di tirocinio indiretto si è svolto in Ateneo secondo le modalità previste dall'istituzione universitaria; a seguito dell'emergenza sanitaria Covid-19 l'ultimo incontro, tenutosi a marzo 2020, è stato svolto utilizzando la piattaforma Microsoft Teams quale ambiente di apprendimento virtuale.

Il tutor universitario si è ricordato in modo sistematico con il docente universitario, coordinatore e responsabile del tirocinio, e con un professionista della formazione nel ruolo di collaboratore a supporto del coordinatore. Inoltre, ha instaurato e mantenuto rapporti di collaborazione con il tutor nelle scuole convenzionate⁸; si è posto con un atteggiamento aperto, dinamico, facilitatore ed attivatore di metodologie innovative ed inclusive in un clima di confronto.

Il tirocinio diretto si è sviluppato in un periodo di tempo pari o superiore ai cinque mesi; è stato effettuato presso le istituzioni scolastiche accreditate ed è stato seguito dal tutor dei tirocinanti (da qui in poi denominato tutor scolastico)⁹, scelto tra i docenti dell'istituzione scolastica accreditata per le attività di tirocinio

8 Ai sensi dell'art. 3 comma 2 lettera e del DM 30 Settembre 2011 e ai sensi dell'art. 12 del D.M. 249 del 2010, il tirocinio diretto si è svolto nelle scuole dell'elenco regionale delle istituzioni scolastiche accreditate.

9 Il tutor scolastico è un docente individuato dal Dirigente Scolastico, fra coloro che prestano servizio presso l'istituzione sede del tirocinio diretto, sulla base della disponibilità, del curriculum, di incarico di insegnamento per non meno di sette anni, e secondo le priorità di seguito indicate: docente in servizio con contratto a tempo indeterminato, specializzato per le attività di sostegno, incaricato su posto di sostegno, con non meno di cinque anni di anzianità di servizio; docente in servizio con contratto a tempo indeterminato, specializzato per le attività di sostegno, incaricato su posto comune o disciplinare, con non meno di cinque anni di anzianità di servizio su posto di sostegno (ruolo o pre-ruolo).

di sostegno. Il tutor scolastico ha accompagnato la formazione di non più di quattro corsisti. All'interno della classe/sezione dove si svolgeva il tirocinio erano ammessi non più di due corsisti.

I tutor scolastici hanno orientato i tirocinanti sugli assetti organizzativi e didattici della scuola, ne hanno accompagnato l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento. In particolare, ogni tutor scolastico si è occupato di: predisporre le condizioni fisiche (spazi, tempi, risorse materiali) per l'apprendimento; stimolare la costruzione di conoscenza condivisa mettendo in relazione attività, obiettivi, processi; favorire l'analisi, il controllo e il superamento di criticità nel percorso formativo; valutare il tirocinio diretto. I tutor scolastici hanno fatto pervenire periodicamente ai tutor universitari le informazioni, le valutazioni e la documentazione sul tirocinio dei corsisti secondo una traccia fornita dal coordinatore, con la guida di un collaboratore professionista a supporto.

I corsisti hanno svolto il tirocinio diretto nelle aule scolastiche; nei primi giorni di marzo, sempre a seguito dell'emergenza Covid-19, una piccola parte (circa il 10%) che non aveva completato le ore previste, ha ultimato le attività di tirocinio utilizzando modalità di didattica a distanza (DAD) in compresenza con il tutor scolastico. Il tirocinio svolto a scuola ha offerto al futuro insegnante l'opportunità di entrare in contatto con il contesto delle classi dove erano inseriti gli alunni disabili, di sperimentare lo spessore dei problemi che si vivono e si affrontano quotidianamente, di ipotizzare una soluzione per casi particolari a cui occorre dare risposte concrete, dentro e fuori dall'aula, dopo averne valutato le condizioni di fattibilità.

L'organizzazione del tirocinio, tra azioni preparatorie e successive, ha coinvolto in un lavoro di rete diverse figure professionali, con compiti sia specifici sia collegiali. Le ricercatrici hanno dedicato 12 mesi, da luglio 2019 a giugno 2020, per pianificare, monitorare e valutare il tirocinio dei futuri insegnanti di sostegno.

4. Il progetto formativo

Il progetto formativo ha fatto riferimento ad alcuni principi teorici e metodologici scaturiti dalla letteratura sull'argomento (Perucca, 2005; Medeghini, 2006; D'Alonzo, 2016; Ianes, 2016; Caldin, 2019) e dall'esame delle esperienze fatte sul campo negli ultimi quattro anni; esso è stato condiviso da un gruppo di lavoro costituito da 13 tutor universitari (tre per la scuola dell'infanzia e dieci per la scuola primaria), presieduto dal coordinatore del tirocinio.

Il tirocinio, sia per l'indirizzo della scuola primaria sia per quello della scuola dell'infanzia, ha riguardato l'organizzazione e il controllo valutativo di un intervento didattico relativo all'analisi di un caso di disabilità necessariamente con certificazione. Si è previsto un primo accostamento dell'insegnante in formazione alla disabilità attraverso l'osservazione di un alunno, dell'organizzazione scolastica e del docente di sostegno accogliente nella classe/sezione, nonché la riflessione sulla normativa.

Le attività formative hanno mirato a far sì che il tirocinante riuscisse a: inserirsi nelle attività della classe curando di effettuare un'osservazione sistematica e di inserirsi nel contesto relazionale in maniera appropriata; concordare con l'insegnante accogliente l'accesso alla documentazione sottostante la programmazione educativa personalizzata, dietro parere favorevole del Dirigente Scolastico; attuare momenti di riflessione, con i docenti accoglienti e i tutor scolastici, sulle attività programmate; riprendere in aula universitaria i momenti più significativi del-

l'esperienza al fine di individuare i punti di forza o di evidenziare le difficoltà e le acquisizioni legate all'osservazione; mantenere un atteggiamento corretto nei confronti della scuola ospitante attenendosi al vincolo della riservatezza.

Al corsista tirocinante è stato chiesto di progettare, condurre e valutare un corpus di attività di insegnamento-apprendimento volte all'inclusione dell'alunno che gli era assegnato, così da sperimentare l'utilizzo di strategie, procedure specifiche e strumenti di verifica. Mettendo in relazione il bisogno speciale dell'alunno con le richieste provenienti dalle indicazioni normative, i tirocinanti sono stati coinvolti nella ricerca di metodologie di intervento calibrate sulle difficoltà rilevate nei bambini.

Le azioni pianificate e sperimentate dal corsista sono state oggetto di: ri-orientamento in forma collegiale e supervisione del tutor universitario; guida del tutor scolastico per la preparazione delle attività; accompagnamento e condivisione del docente di sostegno accogliente di classe o di sezione (co-conduzione). Particolare attenzione è stata riservata a due aspetti significativi della competenza professionale dell'insegnante: ricostruzione critico-strategica delle condizioni per la trasposizione didattica, considerando la mediazione fra la struttura della conoscenza e la struttura del soggetto che apprende; riflessione metacognitiva sulle difficoltà emergenti, risultanti dall'intersecarsi di attività e variabili nonché di componenti motivazionali e comportamentali.

L'esperienza complessiva di tirocinio diretto e indiretto si è conclusa con la stesura di una relazione: il tirocinante ha avuto l'opportunità di esercitare capacità di analisi, elaborazione, confronto e sintesi tra quanto appreso durante il corso e la realtà professionale con cui era entrato in contatto. Il lavoro di stesura scritta ha consentito di approfondire problematiche specifiche emerse durante l'esperienza di tirocinio, che sono state ulteriormente esaminate con l'aiuto dei tutor universitari. L'elaborato ha documentato e valorizzato l'esperienza individuale e ha rappresentato un rinforzo motivazionale.

4.1 Procedura e fasi della ricerca

La procedura si è fondata sull'interazione tra i 13 tutor universitari, ai quali erano stati assegnati i corsisti per il tirocinio indiretto, e il coordinatore del tirocinio; un collaboratore professionista ha coadiuvato il lavoro didattico e di ricerca.

Gli incontri si sono succeduti con cadenza mensile e sono stati necessari per: la definizione del progetto didattico; la formulazione degli obiettivi formativi; la preparazione di schede e materiali per l'approfondimento; la costruzione di strumenti di valutazione del percorso di ricerca; il monitoraggio dell'intervento formativo. Tra le modalità utilizzate si annoverano i *focus group* e la riflessione metacognitiva.

In una prima fase le ricercatrici hanno predisposto le attività formative, hanno preparato gli strumenti di valutazione e hanno effettuato la loro taratura. Con la prima analisi dell'attività progettuale sono state evidenziate le operazioni che i soggetti in formazione hanno compiuto prima, durante e dopo un'azione strutturata rivolta all'alunno in situazione di disabilità.

Nella seconda fase della ricerca è stato condotto l'intervento formativo rivolto agli insegnanti che si specializzavano per le attività di sostegno alla classe; è stata quindi rilevata la manifestazione della loro consapevolezza critica e decisionale, mentre si esercitavano a progettare, agire e riflettere.

Gli insegnanti in formazione hanno effettuato 150 ore di attività diretta in

classe. All'interno del monte ore complessivo di tirocinio diretto i futuri insegnanti hanno realizzato azioni specifiche sul caso di studio assegnato, con la guida esperta di un insegnante specializzato che aveva in carico il bambino in situazione di disabilità; inoltre, così come prevede il decreto ministeriale, sono stati impegnati per 25 ore, insieme al tutor scolastico, nel lavoro propedeutico alle attività in classe (allestimento del *setting* operativo) e nella successiva analisi della pratica realizzata.

L'azione formativa dei tutor universitari e scolastici ha privilegiato le strategie del *problem-based learning*, della discussione guidata, del *case-study* e della simulazione (Jones, Rasmussen & Moffit, 1997; Jonassen, 2011). L'apprendimento è avvenuto nel contesto con l'impiego attento di domande perspicaci, di ricerca delle informazioni disponibili, di generazione di idee, di assunzione di consapevolezza del livello di conoscenza raggiunto. Il tirocinante ha affrontato i problemi in una spirale di osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione. Sono state privilegiate modalità di lavoro che si richiamano ai principi del costruttivismo, che valorizzano la pratica, il lavoro autodeterminato, le dinamiche sociali e relazionali (*experiential learning*, *action learning*).

Nella terza fase della ricerca, da febbraio a marzo, i corsisti avevano il compito di produrre un report sintetico dell'azione didattica sperimentata a scuola sulla base delle indicazioni fornite loro dal gruppo di ricerca, prestando particolare attenzione alla verifica dell'adeguatezza e dell'efficacia delle attività formative. Quest'ultima fase ha subito una modifica nel cronoprogramma per l'emergenza epidemiologica causata dal Covid-19. Alla fine del mese di aprile le attività sono state riattivate in modalità a distanza; il report è stato presentato dai corsisti a fine maggio.

4.2 Partecipanti

Il campione era composto da 522 insegnanti, 122 di scuola dell'infanzia (23,4%) e 400 di scuola primaria (76,6%), di cui 505 femmine (96,7%) e 17 maschi (3,3%). L'età media dei soggetti partecipanti era pari a 40 anni con una deviazione standard di 6 punti.

I partecipanti si presentano così distribuiti secondo il titolo di studio: il 33,3% è diplomato; il 55,7% è laureato; il 10,9% è laureato e possiede il titolo di specializzazione per le attività di sostegno in altro grado di scuola.

In relazione al servizio svolto in anni precedenti sono emersi i seguenti dati: il 21,8% ha insegnato nella scuola dell'infanzia; il 48,9% ha insegnato nella scuola primaria, lo 0,8% ha insegnato nella scuola secondaria di primo grado; l'1% ha insegnato nella scuola secondaria di secondo grado; il 27,5% non ha mai prestato servizio in una istituzione scolastica.

Relativamente alla tipologia di ruolo ricoperto dai corsisti che hanno un incarico a scuola i dati mostrano che: il 44,5% ha insegnato su posto di sostegno; il 34,9% ha insegnato su posto comune; il 20,6% ha svolto altra tipologia di incarico (psicoterapeuta, psicologo, operatore specializzato, assistente sociale, educatore). In merito all'incarico ricoperto nell'a.s. 2019/2020, i corsisti hanno dichiarato quanto segue: il 30,7% ha affermato di essere un docente a contratto; il 26,1% ha affermato di essere un docente di ruolo; l'1,1% ha affermato di essere un docente in assegnazione su posto di sostegno e il 42,1% ha affermato di non essere impiegato in nessun ruolo.

I seguenti dati emergono rispetto agli anni di servizio: il 19,5% degli insegnanti

ha dichiarato di avere insegnato solo per brevi periodi (meno di un anno); il 22,0% ha insegnato per un periodo compreso tra 1 e 2 anni; il 27,8% di insegnanti dichiara di avere prestato servizio per un periodo compreso tra i 2 e i 5 anni; il 14% ha insegnato in un arco temporale compreso tra i 5 e i 10 anni; il 15,2% ha prestato servizio per un periodo compreso tra i 10 anni e i 20 anni, l'1,5% dei soggetti dichiara di aver prestato servizio in un periodo compreso tra i 20 e i 30 anni.

Tutti gli insegnanti hanno seguito un solo alunno durante i cinque mesi di tirocinio, ma 18 di essi si sono occupati di due casi, ciò per due ragioni: caratteristiche organizzative della scuola riguardo al monte ore dell'insegnante di sostegno; difficoltà gravi intervenute e assegnazione al corsista di un secondo caso.

4.3 Strumento per la valutazione e l'autovalutazione

La rilevazione delle abilità sviluppate attraverso il programma formativo è stata effettuata con lo strumento *rating scale* TFS-RS17, costruita e validata da Anello e Ferrara (2018). Essa indaga nei futuri insegnanti di sostegno la capacità di affrontare problemi, di prevedere piani d'azione, di scegliere e trasformare i costrutti teorici nell'ambito dell'inclusione scolastica, di applicare soluzioni, di controllare gli effetti. Questi infatti erano gli obiettivi principali del tirocinio, come è già stato illustrato all'inizio dell'articolo.

Lo strumento si presenta come un elenco di comportamenti osservabili, formalizzati da descrittori di competenza che indicano, per ciascun comportamento, l'intensità di presentazione del tratto osservato lungo una scala espressa con avverbi. La scala di valutazione TFS-RS17 prevede quattro indicatori, che collegano le componenti del pensiero critico indicate da Jonassen (2000) con le abilità richiamate dalle fasi di progettazione e valutazione didattica: Osservazione Problematica (OP); Previsione Operativa (PO); Mediazione Strategica (MS); Elaborazione Riflessiva (ER). Per ciascuno indicatore sono previsti dieci indici o descrittori di competenza, per un totale di 40.

Gli indici della scala di valutazione sono stati usati per valutare le abilità professionali dei tirocinanti mentre progettavano l'intervento didattico e agivano nel contesto scolastico, dato che erano stati scelti e formulati tenendo conto delle operazioni del lavoro progettuale. Come prevede lo strumento, si è attribuito un punteggio a ciascun livello di intensità come di seguito presentati: per niente=punti 0; solo in parte=punti 1; abbastanza=punti 2; del tutto=punti 3.

La scala di valutazione è stata usata per verificare nei 522 corsisti se miglioravano le loro abilità rispetto alla situazione di partenza. La rilevazione dei 13 tutor universitari è avvenuta in tre momenti diversi: ottobre 2019 (etero-valutazione iniziale), gennaio 2020 (etero-valutazione intermedia) e maggio 2020 (etero-valutazione finale). La scala di valutazione è stata utilizzata dai docenti in formazione per l'autovalutazione delle abilità acquisite. Anche in questo caso, la rilevazione è stata svolta in tre momenti: settembre 2019 (auto-valutazione iniziale), dicembre 2019 (auto-valutazione intermedia) e aprile 2020 (auto-valutazione finale)¹⁰.

Le rilevazioni sono state realizzate anche per fare emergere quali comportamenti fossero in via di sviluppo e quali fossero le problematicità formative. Ogni volta è stato dato agli insegnanti, ai tutor universitari e ai corsisti in formazione, un po' di tempo, una settimana circa, per restituire le risposte. Il gruppo di ricerca

10 L'affidabilità dello strumento TFS-RS17 è stata verificata diversificando i dati in relazione all'autovalutazione e all'etero-valutazione (cfr. Anello & Ferrara, 2018, 351-352).

ha poi focalizzato l'attenzione sui descrittori di competenza dello strumento che più si riferivano alle abilità di *Designing* (DSG: 8 indici), *Decision Making* (DMK: 8 indici), *Problem Solving* (PSV: 8 indici). Il punteggio massimo possibile per ciascuna area è 24.

5. Risultati

Non si è inteso valutare tutti i risultati della formazione ricevuta dai corsisti ma solo quelli più direttamente attribuibili a una parte che è il tirocinio. Dei 40 descrittori di competenza, che riguardano le abilità di progettare piani d'azione, di applicare e validare prassi, di trasformare in modo critico i costrutti teorici nell'ambito dell'inclusione scolastica in *expertise*, saranno presi in esame alcune aree di sviluppo delle abilità previste dallo strumento TFS-RS17.

Nelle tabelle successive si riporteranno soltanto i descrittori di competenza chiaramente riconducibili agli effetti del tirocinio, così come si è già detto all'inizio dell'articolo. Quindi saranno discussi i miglioramenti raggiunti più direttamente attribuibili all'azione formativa prima descritta.

DESCRITTORE di Competenza	Auto-Valutazione iniziale (sett. 2019)		Etero-Valutazione iniziale (ott. 2019)		Auto-Valutazione intermedia (dic. 2019)		Etero-Valutazione intermedia (gen. 2020)		Auto-Valutazione finale (apr. 2020)		Etero-Valutazione finale (mag. 2020)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
DSG1. Identificare il/i bisogno/i formativo/i e/o problema-ipotesi su cui intervenire	1,64	0,52	1,48	0,53	2,64	0,52	2,29	0,80	2,81	0,40	2,81	0,46
DSG2. Definire finalità o motivazione dell'intervento didattico	1,73	0,49	1,51	0,51	2,73	0,49	2,31	0,79	2,85	0,37	2,80	0,46
DSG3. Precisare l'obiettivo di apprendimento utilizzando la forma (logica, lessicale, sintattica) adeguata	1,57	0,56	1,46	0,52	2,57	0,57	2,24	0,82	2,72	0,47	2,71	0,52
DSG4. Organizzare le fasi dell'azione e le specifiche attività in uno spazio e in un tempo definiti	1,46	0,57	1,43	0,51	2,46	0,57	2,20	0,81	2,67	0,48	2,75	0,49

DESCRITTORE di Competenza	Auto-Valutazione iniziale (sett. 2019)		Etero-Valutazione iniziale (ott. 2019)		Auto-Valutazione intermedia (dic. 2019)		Etero-Valutazione intermedia (gen. 2020)		Auto-Valutazione finale (apr. 2020)		Etero-Valutazione finale (mag. 2020)	
DSG5. Scegliere e/o costruire una o più prove o strumenti di verifica e valutazione e/o autovalutazione adatte/i a ciascun obiettivo	1,31	0,67	1,23	0,62	2,31	0,69	1,88	0,98	2,57	0,55	2,54	0,65
DSG6. Diversificare azioni e attività sulla base di necessità impreviste e/o imprevedibili	1,35	0,59	1,29	0,56	2,35	0,59	1,93	0,93	2,60	0,53	2,58	0,59
DSG7. Rilevare i cambiamenti e/o miglioramenti della situazione iniziale durante lo svolgersi dell'azione	1,56	0,54	1,35	0,54	2,56	0,55	2,02	0,90	2,70	0,49	2,73	0,51
DSG8. Esplicitare l'influenza che le risorse umane e strumentali hanno prodotto sulla realizzazione	1,27	0,64	1,38	0,54	2,27	0,65	2,04	0,91	2,52	0,55	2,70	0,53
Punteggio complessivo (max 24)	11,9	4,58	11,1	4,33	19,9	4,63	16,9	6,94	21,4	3,84	21,6	4,21

Tab. 1: Effetti dell'azione formativa area Designing

Per accertare l'efficacia dell'azione sperimentale è stata confrontata la situazione iniziale del gruppo campione con quella osservata a fine trattamento; dal momento che tra la rilevazione iniziale e quella finale erano trascorsi otto mesi (settembre-maggio) si è cercato di prestare attenzione all'effetto "maturazione". Gli esiti di seguito presentati riguardano un gruppo di soggetti prossimi all'insegnamento su sostegno, i risultati sarebbero diversi nel caso di insegnanti già specializzati e in servizio.

Progettare, organizzare e valutare l'azione didattica durante il tirocinio ha consentito ai futuri insegnanti di esercitare le abilità di risoluzione dei problemi e di assunzione di scelte, nonché di generare alternative nella revisione della pratica didattica. Dall'analisi dei dati emerge che sono migliorate le abilità di individuazione dei problemi, di formulazione di ipotesi, di presa di decisioni adeguate ma non consuete ed ordinarie, che sono maggiormente richiamate nell'identificazione dei bisogni formativi degli alunni per i quali si progetta l'intervento didat-

tico. In particolare, è evidente che le abilità di verifica del conseguimento degli obiettivi formulati in risposta ai bisogni rilevati sono progressivamente aumentate negli insegnanti in formazione.

Sono aumentate, sia pure in misura minore, le abilità di previsione, di rappresentazione e costruzione di piani, di comparazione di risorse, di scelta di strategie didattiche e di novità metodologiche, di controllo consapevole delle azioni rispetto agli esiti previsti e attesi in ogni alunno.

Se si procede all'esame delle competenze che si intendevano promuovere con le attività di tirocinio, si rileva una loro crescita, sia con le autovalutazioni effettuate dai corsisti sia con le etero-valutazioni effettuate dai tutor universitari, all'inizio, a metà e alla fine del processo formativo. Il punteggio massimo teorico per la singola competenza è 3. Considerato che il valore medio (M) è aumentato e la deviazione standard (DS) è diminuita è possibile affermare che c'è stato un miglioramento delle abilità previste nell'area *designing* (Tab.1) nell'intero gruppo di docenti in formazione.

I risultati mostrano uno sviluppo marcato soprattutto delle abilità di: identificare il/i bisogno/i formativo/i e/o problema-ipotesi su cui intervenire; rilevare cambiamenti e/o miglioramenti rispetto alla situazione iniziale.

È stata evidenziata una progressiva capacità da parte dei docenti nel rappresentare un obiettivo, cercando di prevedere e individuare le relazioni causali, nel saper revisionare e modificare l'intervento nell'ottica del miglioramento della situazione inizialmente avviata. Meno significativo è il miglioramento della capacità di formulare un obiettivo di apprendimento utilizzando una forma adeguata.

In riferimento agli effetti dell'azione formativa nell'area *decision making* (Tab.2) i risultati mostrano uno sviluppo marcato soprattutto dell'abilità di identificare se e come le azioni hanno prodotto i risultati attesi e/o la situazione desiderata (miglioramenti, cambiamenti, sviluppi). Si nota anche un progressivo miglioramento della capacità di ipotizzare alternative didattiche e di valutare le conseguenze di un intervento.

DESCRITTORE di Competenza	Auto-Valutazione iniziale (sett. 2019)		Etero-Valutazione iniziale (ott. 2019)		Auto-Valutazione intermedia (dic. 2019)		Etero-Valutazione intermedia (gen. 2020)		Auto-Valutazione finale (apr. 2020)		Etero-Valutazione finale (mag. 2020)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
DMK1. Precisare in modo accurato risorse potenziali e peculiari capacità di apprendimento dell'alunno	1,55	0,58	1,47	0,54	2,55	0,59	2,30	0,80	2,80	0,42	2,76	0,47
DMK2. Individuare i pre-requisiti e le pre-cognizioni esperienziali dell'alunno a fondamento dell'azione	1,59	0,57	1,48	0,52	2,59	0,58	2,26	0,81	2,77	0,43	2,76	0,47

DESCRITTORE di Competenza	Auto-Valutazione iniziale (sett. 2019)		Etero-Valutazione iniziale (ott. 2019)		Auto-Valutazione intermedia (dic. 2019)		Etero-Valutazione intermedia (gen. 2020)		Auto-Valutazione finale (apr. 2020)		Etero-Valutazione finale (mag. 2020)	
DMK3. Determinare i contenuti disciplinari o i campi di esperienza funzionali agli scopi dell'azione e/o rispetto agli obiettivi	1,64	0,55	1,44	0,53	2,64	0,55	2,20	0,84	2,77	0,44	2,75	0,49
DMK4. Selezionare procedure, tecniche, strumenti e materiali coerenti agli obiettivi, a teorie o a modelli	1,63	0,55	1,40	0,53	2,62	0,55	2,15	0,84	2,77	0,44	2,66	0,58
DMK5. Formulare i criteri di valutazione dell'apprendimento (sviluppo o miglioramento) dell'alunno	1,47	0,64	1,30	0,62	2,47	0,66	2,00	0,98	2,71	0,49	2,56	0,70
DMK6. Attribuire un giudizio sulla base di un livello oggettivo (punteggio standardizzato, norma)	1,07	0,69	1,27	0,55	2,05	0,72	1,92	0,91	2,38	0,68	2,41	0,70
DMK7. Identificare se e come le azioni hanno prodotto i risultati attesi e/o la situazione desiderata	1,55	0,55	1,36	0,54	2,55	0,56	2,04	0,90	2,68	0,48	2,70	0,53
DMK8. Determinare l'incidenza dell'organizzazione spazio-temporale sull'efficacia dell'azione	1,37	0,60	1,36	0,55	2,37	0,61	2,01	0,92	2,57	0,54	2,67	0,55
Punteggio complessivo (max 24)	11,9	4,73	11,1	4,38	19,8	4,82	16,9	7,00	21,5	3,92	21,3	4,49

Tab. 2: Effetti dell'azione formativa area Decision Making

L'azione è consapevole se è capace di rivolgersi ad individuare soluzioni nuove verso problemi sempre differenti.

DESCRITTORE di Competenza	Auto-Valutazione iniziale (sett. 2019)		Etero-Valutazione iniziale (ott. 2019)		Auto-Valutazione intermedia (dic. 2019)		Etero-Valutazione intermedia (gen. 2020)		Auto-Valutazione finale (apr. 2020)		Etero-Valutazione finale (mag. 2020)	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
PSV1. Descrivere la situazione o condizione di partenza dell'alunno in relazione alle caratteristiche e/o alle difficoltà	1,64	0,52	1,54	0,51	2,64	0,53	2,41	0,74	2,84	0,39	2,87	0,35
PSV2. Individuare le dinamiche interne al gruppo classe o sezione in relazione a stili di insegnamento e modalità di conduzione	1,48	0,56	1,52	0,53	2,48	0,56	2,36	0,76	2,73	0,46	2,80	0,45
PSV3. Curare le relazioni interpersonali con gli alunni della classe o sezione per rendere efficace l'azione	1,78	0,45	1,52	0,52	2,78	0,45	2,33	0,80	2,85	0,38	2,80	0,44
PSV4. Indicare soluzioni e alternative per fronteggiare fatti o situazioni emergenti con spirito di iniziativa	1,30	0,59	1,24	0,57	2,30	0,59	1,85	0,95	2,55	0,56	2,57	0,62
PSV5. Raccogliere dalle azioni dati ed elementi adeguati e pertinenti a finalità ed obiettivi	1,45	0,56	1,39	0,54	2,44	0,56	2,07	0,90	2,62	0,50	2,61	0,66
PSV6. Esporre in modo rigoroso le condizioni della diffusione e applicabilità della buona pratica realizzata	0,97	0,69	1,23	0,60	1,96	0,71	1,82	0,99	2,26	0,69	2,52	0,69
PSV7. Prospettare modalità d'azione diverse e/o migliorative e/o ulteriori occasioni di intervento	1,40	0,58	1,22	0,59	2,40	0,59	1,81	0,98	2,55	0,56	2,54	0,64

DESCRITTORE di Competenza	Auto-Valutazione iniziale (sett. 2019)		Etero-Valutazione iniziale (ott. 2019)		Auto-Valutazione intermedia (dic. 2019)		Etero-Valutazione intermedia (gen. 2020)		Auto-Valutazione finale (apr. 2020)		Etero-Valutazione finale (mag. 2020)	
PSV8. Precisare le condizioni di sviluppo delle proprie competenze professionali sulla base dell'intervento sperimentato	1,23	0,64	1,34	0,63	2,22	0,66	1,98	1,02	2,50	0,57	2,73	0,53
Punteggio complessivo (max 24)	11,3	4,59	11,0	4,49	19,2	4,65	16,6	7,14	20,9	4,11	21,4	4,38

Tab. 3: Effetti dell'azione formativa area Problem Solving

L'insegnante ricava la soluzione da un repertorio di conoscenze acquisite o dai modelli scientifico-disciplinari come pure dalle azioni verificate. Egli fa appello anche a risorse efficaci ad operare sui processi decisionali migliorandoli. L'esperienza didattica diventa memoria operativa di azioni riuscite e facilita la trasposizione di quelle azioni in situazioni analoghe.

In relazione agli effetti dell'azione formativa nell'area *problem solving* (Tab.3) i risultati mostrano uno sviluppo delle abilità di: precisare le condizioni di sviluppo delle proprie competenze professionali sulla base dell'intervento sperimentato; descrivere la situazione o condizione di partenza dell'alunno in relazione a caratteristiche e/o difficoltà. Si nota una progressiva capacità da parte dei docenti in formazione di saper formulare/impostare un problema, di ipotizzare e concretizzare gli interventi da attuare. I dati di crescita relativi alla capacità di raccogliere dalle azioni elementi adeguati e pertinenti agli obiettivi sono meno significativi.

Il repertorio di casi ed esperienze che il docente in formazione ha vissuto durante il tirocinio in classe gli ha consentito di ristrutturare quel groviglio di situazioni problematiche incontrate nel lavoro quotidiano, individuando e scegliendo una possibile soluzione. L'inserimento in reali situazioni scolastiche ha consentito al futuro insegnante di sostegno anche di verificare le capacità personali, individuandone limiti e potenzialità.

L'organizzazione didattica è stata elemento di metariflessione, invito costante alla revisione e all'elaborazione del piano. Sempre in interazione con il tutor e il docente di sostegno accogliente, il tirocinante ha osservato il contesto, i comportamenti e le dinamiche relazionali; ha elaborato ipotesi di soluzione nei luoghi dell'apprendimento situato; ha utilizzato e/o costruito strumenti di rilevazione e verifica; ha riflettuto sull'azione didattica controllandone funzionalità e legittimità.

La pratica riflessiva postula che l'azione sviluppata sia l'oggetto di una rappresentazione, in cui l'insegnante sappia costantemente ciò che fa e sia in grado di interrogarsi sulle modalità e sugli effetti del suo intervento. La conversazione critica ha consentito all'insegnante in formazione di costruire un sapere inscritto nell'azione, con la consapevolezza che tale sapere è instabile come lo è ogni evento della vita ma perciò aperto e generativo di possibilità, di prospettive alternative, di piani originali.

Conclusione

La professionalità del docente specializzato implica una solida formazione teorica e pratica, aggiornata in modo permanente nella polivalenza del bagaglio di competenze imprescindibili a conquistare una *forma mentis* effettivamente inclusiva, uno stile progettuale metacognitivo e cooperativo.

Nell'ambito dell'educazione inclusiva, i tirocinanti hanno appreso all'interno di situazioni concrete confrontandosi con i colleghi e le altre figure che ruotavano nel contesto scolastico. La centralità del momento riflessivo e la valorizzazione della pratica, il primato assegnato alla capacità introspettiva, hanno prodotto una tensione al miglioramento.

I risultati ottenuti durante il quarto ciclo del corso di specializzazione nel sostegno aprono prospettive per la progettazione del quinto ciclo, che prenderà avvio a partire dall'autunno del 2020. La legittimazione di un innovativo profilo professionale richiede una potenziata formazione universitaria iniziale che riconosca pienamente rigore epistemologico e alla Pedagogia e alla Didattica speciale declinate in ottica inclusiva, in modo stabile e non transitorio. La prospettiva di ricerca è quella di riflettere sul rinnovato ruolo e sulla delicata *quaestio* delle competenze professionali dell'insegnante specializzato partendo dallo studio de "Il Profilo dei docenti inclusivi dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education".

In continuità con l'analisi delle competenze la comprensione della prospettiva degli insegnanti, la percezione dei loro ruoli nell'educazione degli allievi con disabilità, l'identificazione di barriere, sono prerequisiti importanti all'attuazione dell'inclusione educativa nelle scuole. Per sviluppare pratiche inclusive è bene vagliare la percezione dell'inclusione nella scuola e stabilire priorità d'intervento (Booth & Ainscow, 2014).

L'atteggiamento positivo degli insegnanti può generare numerosi benefici verso il raggiungimento dell'inclusione. È importante essere consapevoli di come i loro atteggiamenti e gli stati affettivi influenzano il processo dell'inclusione educativa, per sviluppare programmi d'intervento mirati a promuovere in loro specifiche capacità e modi di agire e comunicare.

Riferimenti bibliografici

- Albanese, O., & Mercadante, L. (2010). *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere e innovare*. Bergamo: Junior.
- Anello, F. & Ferrara, G., (2018). *Efficacia del tirocinio per lo sviluppo di consapevolezza critica in futuri insegnanti di sostegno*. METIS, 8, 330-359.
- Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R., & Sampson, D.G. (2016). Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences. *Journal of Educational Technology & Society*, 19 (1), 17-27.
- Bocci, F., (2018). *L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies*. In AA.VV. *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp.141-172). Trento: Erickson.
- Booth, T. Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Caldin, R., (2019). (I processi inclusivi a scuola, in Italia. Un patrimonio da difendere, un'esperienza da rinnovare). P.Sandri (Ed.), *Rigenerare le radici per fondare processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*, 9-14. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro, A. (Ed.) (2007). *L'Integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.

- Canevaro, A., & Ianes, D. (2019) *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M., (2013) *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Cottini, L., (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carrocci.
- Crispiani, P., (2016). *Storia della pedagogia speciale*. Pisa: ETS.
- Cross, D. R., & Paris, S. G., (1988). *Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension*. *Journal of educational psychology*, 80(2), 131-142.
- D'Alonzo, L., (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- D'Alonzo, L., (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Damiano, E. (Ed.) (2007) *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E., (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale*. Assisi: Cittadella.
- Damiano, E., (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Flavell, J.H., (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new era of cognitive developmental inquiry. *The American Psychologist*, 24, pp. 143-158.
- Ianes, D., (2006). *La speciale normalità. Strategie d'inclusione per le disabilità e i BES*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve)*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, V., (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.) (2015). *Compresenza didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes D., & Augello G., (2019). *Gli inclusioscettici*. Trento: Erickson.
- Jonassen, D.H., (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Jonassen D.H., (2011). *Learning to Solve Problems. A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*. New York NY: Routledge.
- Jones, B.F., Rasmussen, C.M., & Moffit, M.C. (1997). *Real-life Problem Solving*. Washington: American Psychological Association.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., Friedkin, S., & Roth, J. R. (2012). Improving teaching does improve teachers: Evidence from Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 368-375.
- Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Bagnolo Mella: Vannini.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A. D., Vadalà, G., & Valtellina, E., (2013) *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Miele, A., (2015). *Bisogni educativi speciali. Normativa e tecniche operative*. Trento: Erickson.
- Morganti, A., & Bocci, F., (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti.
- Muñoz Martínez, Y., & Cordero Muñoz, N., (2017). *Cooperative learning as a methodology for inclusive education development*. *Doxa*, 19(1), 149-162.
- Paris, S. G., & Winograd, P., (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 1, 15-51.
- Pavone, M., (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Perrenoud, P., (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ÉSF - Édition Social Française.
- Perucca, A., (2005). *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria, Vol. I: Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*. Roma: Armando.
- Schon, D.A., (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Schraw, G., & Moshman, D., (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K., (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in science education*, 36(1-2), 111-139.
- Topping, K., (1997). *Tutoring*. Trento: Erickson.
- Urbanowsky, M., & Dwyer, M., (1995). *L'Apprendimento nel Tirocinio: una guida per supervisori e studenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zappaterra, T., (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.