

## La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità

### Specialization for support teachers. Assessing the educational innovation in a perspective of quality

---

Antonio Calvani<sup>a</sup>, Laura Menichetti<sup>b</sup>, Marta Pellegrini<sup>c</sup>, Tamara Zappaterra<sup>d,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Firenze*, [antonio.calvani@unifi.it](mailto:antonio.calvani@unifi.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Firenze*, [laura.menichetti@unifi.it](mailto:laura.menichetti@unifi.it)

<sup>c</sup> *Università degli Studi di Firenze*, [marta.pellegrini@unifi.it](mailto:marta.pellegrini@unifi.it)

<sup>d</sup> *Università degli Studi di Firenze*, [tamara.zappaterra@unifi.it](mailto:tamara.zappaterra@unifi.it)

#### Abstract

---

Il MIUR ha avviato diverse iniziative per favorire un sistema scolastico inclusivo; il Corso di Specializzazione per il Sostegno (D.M. 30.09.2011) attesta la volontà istituzionale di rendere questo ambito della formazione una componente organica e imprescindibile della professionalità dei futuri insegnanti. Nel presente contributo si analizzano l'impostazione e gli esiti dei primi due cicli del Corso di Specializzazione per il sostegno tenutisi presso l'Università di Firenze, negli anni 2013-2014 e 2014-2015: essi hanno rappresentato un banco di prova per valutare possibilità e criticità nell'attuare una innovazione istituzionale in un ambito complesso come quello dell'inclusione. Intendiamo quindi avanzare indicazioni per la costruzione di un modello di qualità e mostrare come il Corso possa essere sottoposto ad un processo circolare di miglioramento in grado di interessare anche la terza edizione del 2017.

Parole chiave: specializzazione per il sostegno; qualità; formazione insegnanti; disabilità; inclusione.

#### Abstract

---

The Ministry of Education in Italy has launched several initiatives to foster inclusive school system; the Specialization Course for Support Teacher (D.M. 30.09.2011) attests the institutional willingness to make this educational area an organic and unavoidable component of future teachers professionalism. In this paper we analyze the approach and outcomes of the first two cycles of the Specialization Course for Support Teacher held at the University of Florence in the years 2013-2014 and 2014-2015: they represented a test case to evaluate possibilities and problems in implementing an institutional innovation in a complex area as inclusion. We intend to provide indications for the construction of a model of quality and show how the Course will be exposed to a circular process of improvement to influence the third edition in 2017.

Keywords: specialization for support teacher; quality; teacher training; disability; inclusion.

---

<sup>1</sup> Calvani è stato il Coordinatore del corso ed è autore del paragrafo 5; Menichetti è autrice dei paragrafi 1, 2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4.2; Pellegrini è autrice del paragrafo 3.5; Menichetti e Zappaterra sono autrici del paragrafo 3.6; Zappaterra è autrice del paragrafo 4.1. Si ringrazia Donatella Fantozzi che ha collaborato al paragrafo 3.5.

## 1. Introduzione

Come è noto, il cammino per il riconoscimento dei diritti formativi di persone con disabilità e bisogni educativi speciali<sup>2</sup> e per la piena partecipazione di tutti gli studenti alla vita scolastica è stato intrapreso decenni fa, promosso da studi<sup>3</sup> e da accordi sanciti a livello internazionale<sup>4</sup>. La ricerca e la giurisprudenza talvolta hanno anticipato il sentire comune e il reale sviluppo di competenze dei docenti necessario per supportare la partecipazione di tutti gli alunni.

L'Italia si è particolarmente distinta per aver percorso i tempi nell'attuazione di politiche e prassi in questo ambito<sup>5</sup>. Nel tempo si sono susseguite diverse fasi passando dal mero *inserimento* nel sistema formativo nella prima metà del Novecento alla *integrazione* degli anni Settanta (coinvolgendo gli alunni con disabilità in attività e contesti formativi comuni, nelle classi ordinarie), all'*inclusione* nel nuovo millennio. Il processo inclusivo in ambito italiano e internazionale concorda con un paradigma di teorie e pratiche volto alla progettazione di contesti universali sia dal punto di vista formativo sia da quello sociale: essere inclusi corrisponde ad esercitare un diritto che è aspetto integrante della dignità umana (Convenzione ONU, 2006; UN, 2006; WHO, 2007), e in particolare prevede un'interazione reciproca tra tutti gli alunni a prescindere dalla disabilità<sup>6</sup>.

Negli ultimi anni il MIUR ha accresciuto la sua attenzione per lo sviluppo di insegnanti specificamente competenti, attraverso iniziative di vario tipo a livello universitario (master sull'educazione inclusiva, inserimento di crediti formativi obbligatori sui temi della disabilità nei percorsi di formazione iniziale dei docenti, etc.) (MIUR 2009; 2011; 2012; 2013; 2014), mentre sono stati oggetto di valutazione – e lo sono tuttora – annualità per la

---

<sup>2</sup> L'espressione "bisogni educativi speciali" si riferisce a tre tipologie di bisogni: (i) le disabilità; (ii) le difficoltà e i disturbi dell'apprendimento e del comportamento; (iii) alcune condizioni di svantaggio socio-culturale (Unesco, 1997).

<sup>3</sup> Non è obiettivo di questo contributo passare in rassegna i numerosi studi che si sono succeduti sul concetto e sulle pratiche di inclusione; merita ricordare Stainback e Stainback (1990) per i quali l'inclusione è l'imperativo etico a educare tutti gli allievi in contesti formativi comuni, e le proposte operative più note e recenti come quella di Booth e Ainscow (2002/2008) che hanno proposto un modello full inclusion in ottica partecipativa per orientare concretamente le scuole.

<sup>4</sup> Si vedano in particolare il *Salamanca Statement* (Unesco, 1994); il World Education Forum di Dakar del 2000 che contribuì alla diffusione del movimento Education for All a cui aderirono 164 governi (Unesco, 2000); la Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006). Nel corso degli ultimi anni sono state pubblicate anche linee guida per attuare i principi espressi in merito all'inclusione (Unesco, 2003; 2005; 2008; 2009). Dal 1996 è attiva la European Agency for Special Needs and Inclusive Education, una piattaforma comune per i Ministeri dell'Istruzione europei per supportare le politiche dell'inclusione scolastica.

<sup>5</sup> Tra i principali riferimenti normativi italiani citiamo soltanto le norme che hanno contribuito, anzitempo rispetto al contesto europeo, a segnare la fisionomia del modello italiano dell'inclusione, dal punto di vista formale-organizzativo e formativo: la Legge 517/77 che ha abolito le classi differenziali e la Legge quadro 104/92 che ha sancito il diritto degli alunni con disabilità ad essere educati in contesti formativi comuni in ogni grado dell'istruzione. Ulteriore significativo contributo fu dato dalla Legge 170/2010 per i disturbi specifici dell'apprendimento.

<sup>6</sup> Trovandoci nell'impossibilità di citare qui una bibliografia completa, per approfondimenti si rimanda ai testi di Canevaro, d'Alonzo e Ianes (2009), di Chiappetta Cajola e Ciraci (2013) e a riviste specializzate quali, a titolo di esempio, il n. 2/2014 dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion*.

didattica speciale attraverso lauree a cui accedere dopo l'abilitazione all'insegnamento disciplinare, o in alternativa percorsi di specializzazione e abilitazione paralleli e alternativi ai percorsi disciplinari, curricula opzionali integrati rispetto ai consueti corsi di laurea per l'abilitazione all'insegnamento nella scuola primaria e secondaria, oppure un rinnovato corso di specializzazione per il sostegno con possibilità di approfondimento su disabilità specifiche. Il dibattito è in corso nei tavoli di lavoro sulla formazione al sostegno nell'ambito della Legge n. 107/2015<sup>7</sup>.

In questo quadro si collocano i corsi di specializzazione profilati con il D.M. 30.09.2011, che hanno durata annuale, comprendendo insegnamenti e attività laboratoriali afferenti a diversi settori disciplinari e diversificati per grado scolastico, oltre ad un significativo periodo di tirocinio diretto e indiretto e ad attività complementari per un totale di 60 cfu, finalizzati allo sviluppo di competenza nell'uso di strategie e tecniche specifiche (Figura 1).



M-PED/03	Didattica e pedagogia speciale	25 cfu	M-PSI/07	Psicologia dinamica	1 cfu
M-PSI/04	Psicologia dello sviluppo e dell'educazione	10 cfu	M-PED/01	Pedagogia generale e sociale	1 cfu
MED/39	Neuropsichiatria infantile	4 cfu	M-EDF/01 (o /02)	Metodi e didattiche delle attività motorie (o sportive)	1 cfu
IUS/09	Istituzioni di diritto pubblico	3 cfu			

Figura 1. Articolazione del corso, settori disciplinari coinvolti, crediti formativi.

Nel momento in cui viene completato questo lavoro si sta avviando la terza edizione del corso. Le prime due si sono avvalse di scambi informali all'interno di un Coordinamento

<sup>7</sup> Una classe di concorso separata potrebbe implicare alcuni rischi: sul piano professionale acuire il fenomeno della deresponsabilizzazione da parte dei docenti curricolari circa la questione della disabilità, sul piano delle pratiche indurre una marginalizzazione degli alunni con disabilità e dei loro insegnanti, sul piano culturale e disciplinare tradursi in una formazione del docente di sostegno meno solida di quella attuale.

dei Direttori dei corsi delle varie università, con il sostegno della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), incentrati sugli aspetti normativi e organizzativi a chiarimento della struttura di base preordinata. Non è stato ancora possibile entrare nel merito di indicatori specifici e di strumenti condivisi per valutare e migliorare i risultati della didattica universitaria.

Il presente lavoro fa un bilancio dell'attività svolta nel corso di due anni accademici (2013-2014 e 2014-2015) con lo scopo di documentare un modello che mira all'efficacia e alla sostenibilità, lavorando in ottica di trasparenza sui due versanti, docenti e corsisti. In particolare l'articolo documenta i processi di progettazione, monitoraggio e miglioramento del Corso di specializzazione per il sostegno a cui un team di esperti ha dato avvio, per conto del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze; illustra gli strumenti ritenuti adeguati per il monitoraggio e il miglioramento continuo del Corso, in ottica di qualità; descrive le modalità di riprogettazione da attivare anno dopo anno per conseguire il miglioramento atteso.

L'individuazione di un modello che possa essere riproposto in edizioni successive va nella direzione tracciata dall'Anvur (2013) circa la qualità e la sua valutazione; in particolare il presente articolo si interessa alla qualità della didattica, nei suoi aspetti di metodologia e di contenuti.

## **2. L'impianto metodologico**

### **2.1. Gli obiettivi del corso**

L'attivazione di un nuovo percorso formativo di livello universitario coinvolge una dimensione progettuale che solitamente deve tenere conto di molti vincoli: il disegno, l'organizzazione e il mantenimento del corso si innestano su un tessuto istituzionale e normativo che prevede procedure, competenze, ruoli, modelli e risorse in larga parte predefiniti.

Nel caso del Corso di specializzazione per il sostegno, l'autonomia progettuale e gestionale sono delimitate dalle norme indicate dal Ministero relativamente a contenuti, tempistica, tipologia di erogazione<sup>8</sup>, mentre l'Ateneo come standard prevede l'utilizzo dei propri docenti e del proprio personale amministrativo, e tende a trasferire sui nuovi corsi un apparato normativo ed una modellistica preesistenti. La tipologia stessa dei corsisti, in prevalenza insegnanti in servizio, condiziona nella scelta dell'orario, necessariamente distribuito in prevalenza nei pomeriggi o nei mesi estivi, in modo da evitare per quanto possibile i periodi destinati agli scrutini e agli esami.

La messa a punto dell'impianto metodologico-didattico e dell'organizzazione specifica restano nelle discrezionalità e nelle responsabilità delle singole strutture, interessando docenti, dipartimenti, uffici centrali di ateneo, scuole del territorio circostante ed esperti di singole discipline. Il primo passo della progettazione didattica ha previsto la definizione di

---

<sup>8</sup> Ad esempio il D.M. 30.09.2011 stabilisce modalità per le prove di accesso, disciplina le assenze, fa divieto di usare alcune modalità online o blended della formazione ad eccezione di una piccola percentuale del percorso.

obiettivi formativi specifici: un quadro di riferimento destinato a guidare le valutazioni, le azioni didattiche, il cronogramma, i processi organizzativi.

Il profilo dell'insegnante di sostegno specializzato, in uscita dal corso, è rappresentato nell'art. 2, Allegato A, del D.M. 30.09.2011 e la progettazione deve rispettare le finalità e le modalità espresse dal Ministero, ma il disegno del corso deve risultare di maggior dettaglio, essere intrinsecamente congruente, evitare dispersive sovrapposizioni (quasi inevitabili se ogni docente universitario fosse lasciato solo nel determinare i contenuti degli oltre 20 tra insegnamenti e laboratori) e deve risolvere a priori eventuali punti di non concordanza, facendo emergere e rappresentando le molteplici posizioni che si sviluppano intorno ad uno stesso argomento, derivanti delle diverse teorie e ricerche. Inoltre, in ottica di qualità, deve essere documentato, replicabile, migliorabile.

Per questi motivi fin dal 2013-2014 il team di esperti ha esplicitato e condiviso – con docenti, corsisti, strutture di supporto – una tabella di obiettivi formativi, suddivisa in otto nuclei di lavoro, tenendo conto anche di quanto risultante dalla letteratura nazionale e internazionale (Figura 2).

<p><b>conoscenze teoriche di base nell'ambito dei bisogni speciali</b></p>	<p><b>capacità di osservazione di soggetti con bisogni speciali e progettazione individualizzata</b></p>	<p><b>capacità di gestire rapporti interpersonali nell'ambito dei bisogni speciali</b></p>	<p><b>capacità di usufruire di risorse esterne (accesso e frequentazione)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscere i riferimenti storico-culturali</li> <li>• conoscere la legislazione</li> <li>• conoscere l'ICF</li> <li>• conoscere i principali aspetti neurologici</li> <li>• conoscere gli aspetti psicologici</li> <li>• conoscere i modelli didattici efficaci</li> <li>• conoscere le tecnologie efficaci per le disabilità</li> <li>• conoscere le qualità delle modalità relazionali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificare funzionalità (in rapporto a ICF)</li> <li>• formulare un PEI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gestire i rapporti con gli altri docenti della classe</li> <li>• gestire i rapporti all'interno del team scuola</li> <li>• gestire i rapporti con la famiglia</li> <li>• gestire i rapporti con ASL e altre associazioni esterne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• usare centri, servizi, associazioni in Italia</li> <li>• usufruire delle evidenze scientifiche internazionali</li> <li>• usufruire dei modelli internazionali di didattica efficace rilevanti per l'inclusione</li> <li>• usare risorse educative aperte per l'inclusione</li> </ul>
<p><b>consapevolezza professionale</b></p>	<p><b>capacità di agire nel setting scuola per far fronte a bisogni speciali</b></p>	<p><b>capacità di agire nel setting classe / gruppo per far fronte a bisogni speciali</b></p>	<p><b>capacità di impiego della comunicaz. multimodale / multimediale</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscere la deontologia professionale per il sostegno</li> <li>• conoscere tecniche per il miglioramento professionale (autoriflessività, lesson study)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adattare setting (regole di scuola, logistica, spazi, arredi, etc.)</li> <li>• adattare curriculum (semplificazione, individualizzazione)</li> <li>• favorire atteggiamenti e un clima di scuola favorevoli all'inclusione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• progettare l'interazione didattica (consegne, feedback, rinforzo)</li> <li>• impiegare strategie specifiche (DSA, disturbi cognitivi, sensomotori, autismo, etc.)</li> <li>• favorire atteggiamenti e un clima di classe favorevoli all'inclusione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• usare tecniche di semplificazione dei contenuti</li> <li>• fare uso della comunicazione visiva (immagini, linguaggi e simbologie grafiche)</li> <li>• usare software di editing (testo, grafica, audio, video)</li> <li>• usare software specifici per la disabilità</li> </ul>

Figura 2. La tabella degli obiettivi formativi, suddivisi in otto nuclei di lavoro.

In alcuni casi gli obiettivi sono costituiti da conoscenze che possono essere erogate nel corso di lezioni frontali e attraverso la distribuzione di materiale di studio. In altri casi si

tratta di far acquisire ai corsisti delle abilità o far sviluppare delle competenze: a questo scopo la letteratura propone modelli di apprendimento attivo, in cui il corsista possa in maniera circolare condurre un'esperienza, analizzarla, decontestualizzarla e riconfigurarla secondo schemi e modelli forniti dai docenti del corso, riprogettarla e metterla in atto (Kolb, 1984; Le Boterf, 2000; Pfeiffer & Ballew, 1988; Pfeiffer & Jones, 1975).

## **2.2. Strumenti di valutazione applicati**

In fase di design del corso si è proceduto alla definizione di strumenti in grado di rendere verificabile il livello di conseguimento degli obiettivi, apprezzabile la coesione dell'impianto, controllabile il compimento dell'innovazione. Gli strumenti descritti nel presente paragrafo sono stati utilizzati durante i primi due anni perché capaci di fornire dati per orientare eventuali azioni correttive e possono essere applicati a regime per monitorare il mantenimento di adeguati standard qualitativi e per garantire il miglioramento continuo (vedi par. 4.2.).

L'Università, infatti, oltre al ruolo di ente erogatore di formazione e certificatore di risultati conseguiti, ha quello di istituzione demandata al continuo sviluppo di migliori apprendimenti; ciò significa che – particolarmente in fase di attivazione di un percorso innovativo – può e deve supportare il Ministero nel disegno della mappa dei bisogni, nella individuazione degli obiettivi formativi, e anche nell'attuazione di un piano di costante miglioramento dei processi coinvolti. L'esercizio di tale funzione ha come prerequisito un corretto approccio valutativo<sup>9</sup>.

Gli strumenti utilizzati per la valutazione di questo corso di specializzazione in parte prendono l'avvio dagli elaborati finali previsti da Decreto, in parte sono stati disegnati ad hoc per cogliere aspetti di specifico interesse. In entrambi gli anni sono stati applicati all'inizio e al termine del corso, nella prima edizione totalmente in forma cartacea, nella seconda in parte in formato elettronico attraverso il learning management system di Ateneo (piattaforma Moodle).

Gli strumenti scelti agiscono in tre direzioni: (i) qualità del corso percepita ed esplicitata ad opera dei corsisti; (ii) livello delle conoscenze/competenze autovalutato ugualmente ad opera dei corsisti; (iii) livello delle conoscenze/competenze dei corsisti valutato da esperti.

Nel paragrafo 3 si esaminano i risultati derivati dall'applicazione di questi strumenti; ulteriori analisi e discussioni dei dati acquisiti saranno oggetto di prossime pubblicazioni.

### *Qualità del corso percepita dai corsisti*

La prima dimensione su cui ci concentriamo può essere classificata come customer satisfaction, per trarne spunti effettivi di miglioramento in ottica qualità (ISO 9001; Myers, 1991). La qualità percepita costituisce sempre uno dei fattori abilitanti per la buona riuscita di un corso e lo è in particolar modo quando un soggetto adulto partecipa ad un corso che riguarda la propria identità professionale: il soggetto è portatore di punti di vista che un'istituzione interessata al miglioramento deve essere in grado di intercettare e usare come elemento di riflessione. A ciò si aggiunga che la valutazione fornita da partecipanti e stakeholder è oggetto di studio da parte di molte università per cogliere elementi di

---

<sup>9</sup> Per un approfondimento sul tema della valutazione e del miglioramento degli apprendimenti si veda il numero 4/2014 di Form@re, <http://www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/1105>.

vantaggio competitivo nel mercato della formazione, per attrarre e mantenere iscritti (Marzo Navarro, Pedraja Iglesias & Rivera Torres, 2005).

Lo strumento utilizzato è un questionario rivolto ai corsisti (Figura 3), con una domanda relativa al corso nella sua globalità e altre più specifiche sulle diverse dimensioni oggetto di progettazione, orientate in maniera esplicita a rilevare la qualità dell'esperienza di apprendimento; per ogni domanda sono previsti una valutazione sintetica su una scala a cinque posizioni e un commento aperto. Le domande 8 e 9, specificatamente riferite al tirocinio sono state aggiunte nel 2014-2015, mentre non facevano parte del questionario 2013-2014.

1. Come valuta la qualità del corso nel suo insieme? <input type="checkbox"/> negativa <input type="checkbox"/> modesta <input type="checkbox"/> accettabile <input type="checkbox"/> buona <input type="checkbox"/> ottima Commenti ...
2. Come valuta la qualità complessiva dell'impostazione metodologico-didattica? <input type="checkbox"/> negativa <input type="checkbox"/> modesta <input type="checkbox"/> accettabile <input type="checkbox"/> buona <input type="checkbox"/> ottima Commenti ...
3. Come valuta la qualità complessiva dei contenuti erogati? <input type="checkbox"/> negativa <input type="checkbox"/> modesta <input type="checkbox"/> accettabile <input type="checkbox"/> buona <input type="checkbox"/> ottima Commenti ...
4. Come valuta la qualità del lavoro degli uffici amministrativi (segreteria, sistema informativo, calendarizzazione, etc.)? <input type="checkbox"/> negativa <input type="checkbox"/> modesta <input type="checkbox"/> accettabile <input type="checkbox"/> buona <input type="checkbox"/> ottima Commenti ...
5. Come valuta la qualità complessiva delle lezioni? <input type="checkbox"/> negativa <input type="checkbox"/> modesta <input type="checkbox"/> accettabile <input type="checkbox"/> buona <input type="checkbox"/> ottima Commenti ...
6. Come valuta la qualità complessiva dei laboratori? <input type="checkbox"/> negativa <input type="checkbox"/> modesta <input type="checkbox"/> accettabile <input type="checkbox"/> buona <input type="checkbox"/> ottima Commenti ...
7. Come valuta la qualità complessiva delle TIC? <input type="checkbox"/> negativa <input type="checkbox"/> modesta <input type="checkbox"/> accettabile <input type="checkbox"/> buona <input type="checkbox"/> ottima Commenti ...
8. Come valuta la qualità del tirocinio indiretto (presso l'università)? <input type="checkbox"/> negativa <input type="checkbox"/> modesta <input type="checkbox"/> accettabile <input type="checkbox"/> buona <input type="checkbox"/> ottima Commenti ...
9. Come valuta la qualità del tirocinio diretto (nella scuola)? <input type="checkbox"/> negativa <input type="checkbox"/> modesta <input type="checkbox"/> accettabile <input type="checkbox"/> buona <input type="checkbox"/> ottima Commenti ...
10. Dovendo dare un suggerimento migliorativo, a suo avviso la criticità maggiore su cui intervenire è in primo luogo... (indicare con una croce e aggiungere suggerimenti) <input type="checkbox"/> nell'impianto metodologico-didattico <input type="checkbox"/> nella relazione con i docenti <input type="checkbox"/> nella organizzazione (tempistica, logistica ecc..) <input type="checkbox"/> nella relazione con gli uffici (modulistica, difficoltà di contatto ecc..) <input type="checkbox"/> altro

Figura 3. Questionario rivolto ai corsisti per la valutazione della qualità del corso.

Il questionario si conclude chiedendo di indicare la criticità più rilevante e prevede uno spazio per suggerimenti orientati a migliorare il corso, rimuovendo ostacoli e vincoli. È evidente che l'analisi di queste risposte indica delle priorità di intervento da tenere presenti in fase di riprogettazione, ma non tutte le indicazioni possono essere recepite tout court

così come espresse. Esistono ad esempio vincoli normativi (es. su orari, modalità di frequenza, etc.), così come esistono obiettivi minimi da raggiungere che definiscono il profilo dell'insegnante di sostegno specializzato.

Il questionario in entrambe le edizioni del corso è stato attivato dopo la fine degli insegnamenti e dei laboratori e poteva essere restituito fin dopo la conclusione della prova finale. La partecipazione al questionario è anonima e facoltativa in ogni sua parte. Per l'analisi dei risultati si rimanda ai paragrafi 3.2. e 3.3.

#### *Autovalutazione degli apprendimenti conseguiti dai corsisti*

Il secondo strumento adottato – una rating scale – proposto ai corsisti nell'incontro di apertura del Corso e riproposto identico al termine della didattica, intende rilevare la loro percezione circa gli apprendimenti conseguiti.

Si chiede ad ogni corsista di associare a ciascuno degli obiettivi formativi definiti per il corso (Figura 2) un punteggio su una scala da 1 a 10 (Figura 4).

Valuti, in una scala da 1 a 10, quanto conosce o ritiene di saper fare in merito alle seguenti voci (metta una X nel quadratino corrispondente). Questa scheda è presentata a inizio e fine corso per documentare il miglioramento che riterrà di aver conseguito. Consideri 1 equivalente a “ <i>al momento non so quasi niente, non saprei che cosa fare</i> ” e consideri 6 il livello della “sufficienza” equivalente a “ <i>credo di possedere una padronanza sufficiente a questo riguardo</i> ”. La valutazione 10 equivale a “ <i>Mi posso considerare un vero esperto a questo riguardo</i> ”.										
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>CONOSCENZE TEORICHE DI BASE NELL'AMBITO DEI BISOGNI SPECIALI</b>										
Conoscere i riferimenti storico-culturali										
Conoscere la legislazione										
Conoscere l'ICF										
Conoscere i principali aspetti neurologici										
Conoscere gli aspetti psicologici										
Conoscere i modelli didattici efficaci										
Conoscere le tecnologie efficaci per le disabilità										
Conoscere le qualità delle modalità relazionali										
<b>CAPACITÀ DI OSSERVAZIONE DI SOGGETTI CON BISOGNI SPECIALI E PROGETTAZIONE INDIVIDUALIZZATA</b>										
Identificare funzionalità (in rapporto a ICF)										
Formulare un PEI										
<b>CAPACITÀ DI GESTIRE RAPPORTI INTERPERSONALI NELL'AMBITO DEI BISOGNI SPECIALI</b>										
Gestire i rapporti con gli altri docenti della classe										
Gestire i rapporti all'interno del team scuola										
Gestire i rapporti con la famiglia										
Gestire i rapporti con ASL e altre associazioni esterne										
<b>CAPACITÀ DI USUFRUIRE DI RISORSE ESTERNE (ACCESSO E FREQUENTAZIONE)</b>										
Usare centri, servizi, associazioni in Italia										
Usufruire delle evidenze scientifiche internazionali										
Usufruire dei modelli internazionali di didattica efficace rilevanti per l'inclusione										
Usare risorse educative aperte per l'inclusione										
<b>CONSAPEVOLEZZA PROFESSIONALE</b>										

Conoscere la deontologia professionale per il sostegno																				
Conoscere tecniche per il miglioramento professionale (autoriflessività, lesson study)																				
<b>CAPACITA' DI AGIRE NEL SETTING SCUOLA PER FAR FRONTE A BISOGNI SPECIALI</b>																				
Adattare il setting (regole della scuola, logistica, spazi, arredi, etc.)																				
Adattare il curriculum (semplificazione, individualizzazione)																				
Favorire atteggiamenti e un clima a livello di scuola favorevoli all'inclusione																				
<b>CAPACITA' DI AGIRE NEL SETTING CLASSE / GRUPPO PER FAR FRONTE A BISOGNI SPECIALI</b>																				
Progettare l'interazione didattica (consegne, feedback, rinforzo)																				
Impiegare strategie specifiche (DSA, disturbi cognitivi, sensoriali, autismo, etc.)																				
Favorire atteggiamenti e un clima a livello di classe favorevoli all'inclusione																				
<b>CAPACITA' DI IMPIEGO DELLA COMUNICAZIONE MULTIMODALE / MULTIMEDIALE</b>																				
Usare tecniche di semplificazione dei contenuti																				
Fare uso della comunicazione visiva (immagini, linguaggi e simbologie grafiche)																				
Usare software di editing (testo, grafica, audio, video)																				
Usare software specifici per la disabilità																				

Figura 4. Rating scale rivolta ai corsisti per l'autovalutazione degli apprendimenti conseguiti.

Le informazioni raccolte servono a testimoniare l'impatto che contenuti ed esperienze hanno esercitato sui corsisti. Il punteggio finale in valore assoluto è da mettere in relazione con la necessità che i partecipanti concludano il corso almeno ad un livello sufficiente per quanto riguarda il raggiungimento degli obiettivi, ma soprattutto con il senso di autoefficacia e di empowerment che essi devono aver conseguito (OECD, 2014).

La distanza tra un sintetico punteggio medio di uscita e il corrispondente punteggio medio di ingresso in parte potrebbe essere influenzata da fattori non strettamente legati alla qualità del corso, come ad esempio la motivazione dei corsisti, alcune caratteristiche personali, lo scarto tra il riconoscimento sociale atteso e quello realmente ottenuto, etc. (Brophy, 1987; Elliot & Healy, 2001; Wlodkowski, 2008), ma se la differenza esaminata per singolo obiettivo è significativa essa può fornire informazioni importanti per la riprogettazione.

*Valutazione degli apprendimenti conseguiti dai corsisti, effettuata da esperti.*

La valutazione effettuata da esperti avviene principalmente a fronte dei tre prodotti richiesti per Decreto ai partecipanti: tesi, relazione di tirocinio, prodotto multimediale. Per i formati e la struttura degli elaborati il team di progetto ha fornito ai corsisti dei modelli-guida, per l'argomento è stata data facoltà al corsista di scegliere l'ambito di interesse. Sul piano della metodologia si è presentata la necessità di mettere a punto procedure di valutazione che da un lato riducessero lo scarto di valutazione in una triangolazione tra esperti e dall'altro potessero essere condivise con i corsisti e costituissero per loro uno scaffold durante la produzione dei lavori (vedi par. 3.5.).

In un'ottica di sistema da questi elaborati possono emergere indicazioni per riequilibrare il corso nel caso in cui si rilevi la prevalenza di alcune tematiche su altre: laddove certe disabilità, strategie, competenze avessero catalizzato in particolar modo l'attenzione dei partecipanti o viceversa risultassero pressoché assenti nelle trattazioni, potrebbero essere opportuni interventi compensativi sui percorsi didattici al fine di garantire una visione equilibrata dell'intero dominio di studio nelle sue varie articolazioni.

Un'ulteriore valutazione, a più ampio spettro, è effettuata attraverso un questionario a risposte aperte proposto ai corsisti in concomitanza con la rating scale di Figura 4. Al soggetto è chiesto di concretizzare gli apprendimenti conseguiti fornendo suggerimenti per azioni didattiche da attuare a fronte di specifici casi (Figura 5). La quantità e la qualità dei suggerimenti forniti sono valutate da esperti, passando attraverso una content analysis.

Insegnanti della sua scuola hanno nelle loro classi alcuni soggetti con disabilità e si rivolgono a lei per consigli pratici. Dia alcuni suggerimenti operativi, chiari e concreti, in rapporto alle tipologie di soggetti sotto indicati (max 4 suggerimenti, max 2 righe per ciascuno).

1. Allievo con dislessia ...
2. Allievo con iperattività e deficit di attenzione ...
3. Allievo con difficoltà cognitive di medio livello ...
4. Allievo con autismo ...

Figura 5. Questionario a risposte aperte per la valutazione degli apprendimenti.

A differenza di tesi, relazione di tirocinio e prodotto multimediale, in questo caso gli ambiti presi in considerazione non sono scelti dal corsista ma sono prefissati e corrispondono ai principali contenuti degli insegnamenti e dei laboratori.

Si può decidere di usare la valutazione delle risposte fornite dai corsisti per contribuire al giudizio finale che deve essere attribuito a ciascuno di loro, oppure (come è stato fatto nei due anni in esame) usare lo strumento esclusivamente per la messa a punto del corso. Nel primo caso è necessario esaminare tutti i questionari, nel secondo può essere sufficiente sorteggiarne un campione.

Si propone infine una riflessione (Figura 6) su quelli che possono essere concetti errati, ma diffusi in insegnanti novizi, relativamente alla gestione di problematiche inerenti la disabilità e l'inclusione. L'obiettivo che si vuole raggiungere è la consapevole rimozione di quei pregiudizi e di quelle consuetudini errate che di fatto impedirebbero la messa in pratica delle conoscenze acquisite durante il corso: riconoscere in un ipotetico collega novizio alcune errate interpretazioni del ruolo del docente di sostegno o delle strategie per la realizzazione di una classe inclusiva serve a stimolare una riflessione sul proprio comportamento o sui propri atteggiamenti in classe, con le famiglie, con i colleghi.

Un insegnante che si avvicina per la prima volta alle problematiche del sostegno può avere delle concezioni ingenuo delle problematiche inerenti la disabilità e l'inclusione. Provi ad indicare possibili idee erronee che insegnanti di sostegno novizi spesso portano dentro di sé e che dovrebbero invece essere rimosse al fine di rendere più efficace la loro azione (max. 4 idee erronee, max 2 righe per ciascuna) ...

Figura 6. Domanda aperta per rilevare diffusi concetti errati sulle problematiche del sostegno.

### 3. Analisi dei risultati

#### 3.1. I corsisti

Le classi dei due anni accademici, 2013-2014 e 2014-2015, sono state assai comparabili, sia in termini numerici, sia come ripartizione dei corsisti per grado di scuola. Hanno partecipato al corso

- 165 persone nel primo anno, di cui 35 per la scuola dell'infanzia (21,2%), 34 per la primaria (20,6%), 56 per la secondaria di primo grado (33,9%), 40 per la secondaria di secondo grado (24,2%);
- 178 persone nel secondo anno, di cui 42 per la scuola dell'infanzia (23,6%), 45 per la primaria (25,3%), 45 per la secondaria di primo grado (25,3%), 46 per la secondaria di secondo grado (25,8%).

Ogni corsista è obbligatoriamente “in possesso dell’abilitazione all’insegnamento per il grado di scuola per il quale intende conseguire la specializzazione per le attività di sostegno” (D.M. 30.09.2011) e molto spesso ha già lavorato o sta lavorando come docente di sostegno a tempo determinato, oppure ha acquisito esperienza nell’insegnamento ad alunni con sviluppo tipico.

#### 3.2. Qualità del corso percepita dai corsisti

Una sintesi delle valutazioni raccolte è rappresentata in Figura 7.

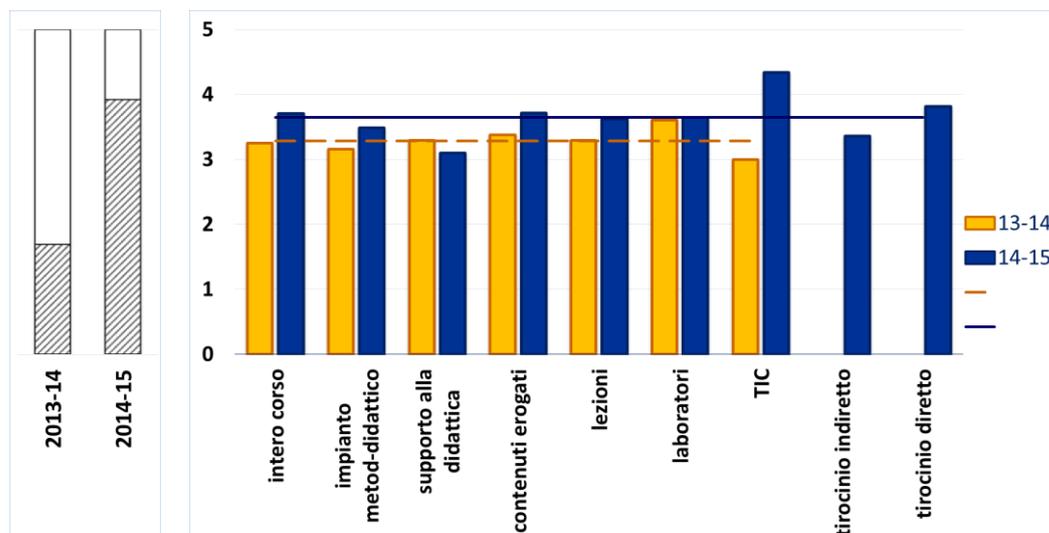


Figura 7. Qualità del corso percepita dai corsisti: partecipazione al questionario, qualità dell’intero corso, qualità per singole dimensioni. Confronto tra il 2013-2014 e il 2014-2015.

Le due colonne sulla sinistra, parzialmente riempite a righe grigie, indicano la percentuale degli item compilati rispetto al valore teorico che si sarebbe raggiunto se tutti i corsisti avessero risposto a tutti gli item: nel primo anno il 43,2%, nel secondo anno l’84,3% rendendo così più robusta l’analisi dei dati.

Sempre in Figura 7, il grafico sulla destra rappresenta la valutazione della qualità del corso espressa dai corsisti nelle due edizioni: in arancio i punteggi del 2013-2014, in blu quelli

del 2014-2015. Le prime due colonne colorate sono ricavate da item riferiti in maniera sintetica all'intero corso, le altre riguardano singole dimensioni (impianto metodologico-didattico, supporto alla didattica, etc.).

Come si vede dal grafico, la rappresentazione sintetica e quelle di dettaglio sono congruenti tra loro, infatti l'altezza delle prime due barre – 3,25 nel primo anno e 3,70 nel secondo – corrisponde bene alle linee orizzontali che rappresentano i valori medi per dimensioni – 3,28 nel primo anno e 3,62 nel secondo.

Tra il primo e il secondo anno si registra un miglioramento di oltre il 10%, differenza statisticamente significativa come rilevato attraverso l'applicazione di un t di Student per dati non appaiati ( $p < 0.01$ ). Il miglioramento è avvenuto su quasi tutte le dimensioni: in maniera più evidente per le TIC dove la completa riorganizzazione logistica e il maggiore indirizzamento per gradi scolastici sono stati apprezzati. Migliorati anche le lezioni ( $p < 0.01$ ), l'impianto metodologico-didattico ( $p < 0.05$ ) e i contenuti ( $p < 0.05$ ), aspetti su cui si è intervenuto in fase di riprogettazione tra un'edizione e la successiva. Non risultano statisticamente significativi l'incremento sui laboratori, che comunque mantengono il livello già alto raggiunto nel primo anno, né il decremento sul supporto alla didattica, dove in effetti un avvicendamento di personale all'interno della Segreteria del Dipartimento ha provocato disagi per i corsisti.

Per il tirocinio non è stata possibile una comparazione, dato che le voci erano assenti nella rilevazione del 2013-2014; si osserva tuttavia che è stato più apprezzato il tirocinio diretto.

### 3.3. Indicazioni di criticità emerse dai corsisti

La domanda 10 del questionario di Figura 3 serve per acquisire in maniera diretta dai corsisti le segnalazioni di criticità da affrontare con immediatezza.

Le risposte ricevute, sottoposte a content analysis, sono classificate secondo quattro categorie principali – impianto metodologico-didattico, relazione con i docenti, organizzazione, relazione con gli uffici – lasciando poi una categoria (altro) per i commenti non strettamente classificabili.

Nel primo anno ha partecipato a questa rilevazione il 42% dei corsisti, mostrando una ripartizione delle risposte come in Figura 8.

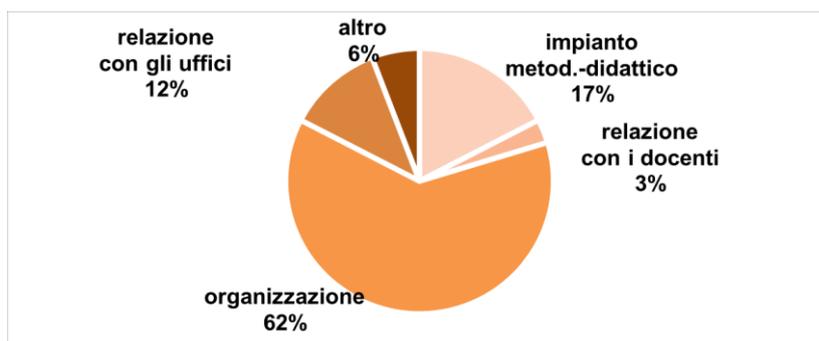


Figura 8. Aree critiche su cui intervenire prioritariamente secondo i corsisti, anno 2013-2014.

La content analysis effettuata sulle risposte fornite nel 2013-2014 ha evidenziato le criticità sinteticamente riportate in Figura 9.

<p><b>Impianto metodologico-didattico</b></p> <p>Carico di lavoro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ridurre complessivamente il carico di lavoro</li> <li>• L'impegno nei laboratori e nelle TIC è eccessivo in rapporto al peso della valutazione</li> </ul> <p>Coerenza</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitare ripetizioni tra più insegnamenti/laboratori, soprattutto su DSA e autismo</li> </ul> <p>Sequenza</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Non anticipare i laboratori rispetto agli insegnamenti che trattano gli stessi argomenti</li> </ul> <p>Metodologia della didattica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenziare gli aspetti pratici</li> <li>• Nelle TIC dividere i corsisti per livello scolastico e tener conto delle diverse competenze in ingresso</li> </ul> <p>Contenuti</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sviluppare argomenti che sono stati solo annunciati (es. alcune disabilità, come si scrive un PEI)</li> <li>• Migliorare il focus sulla scuola secondaria</li> </ul>
<p><b>Relazione con i docenti</b></p> <p>Insegnamenti</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantire che i docenti abbiano una preparazione adeguata</li> <li>• Garantire che i collaboratori seguano la stessa impostazione del docente titolare di corsi e laboratori</li> <li>• Valutare i corsisti soltanto su argomenti trattati a lezione e documentati in slide o testi</li> </ul> <p>Laboratori</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitare che i laboratori si risolvano in lezioni frontali</li> <li>• Dare maggiore feedback ai lavori di gruppo</li> </ul> <p>Tirocinio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendere meno rigido l'insegnamento delle TIC</li> </ul> <p>Supporti</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pubblicare tempestivamente tutti i programmi</li> <li>• Indicare sempre almeno un testo di studio</li> <li>• Non dare come riferimenti soltanto libri scritti dal docente stesso che tiene il corso</li> </ul>
<p><b>Organizzazione, tempistica e logistica</b></p> <p>Calendario della didattica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rendere il corso meno concentrato, no nella stessa giornata lezioni, laboratori e prove di valutazione</li> <li>• rendere stabile il calendario fin dall'inizio del corso</li> </ul> <p>Accoglienza delle aule</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aumentare la capienza delle aule, oppure dividere i partecipanti per livello</li> <li>• garantire l'aria condizionata in estate</li> <li>• migliorare la pulizia dei locali</li> </ul> <p>Supporti tecnologici</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• migliorare la tecnologia disponibile nelle aule (audio, monitor, etc.)</li> <li>• svolgere il laboratorio delle TIC dove si trovino sufficienti personal computer e prese di corrente</li> </ul> <p>Calendario degli esami</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• distribuire gli esami in più giornate</li> </ul>
<p><b>Relazione con gli uffici</b></p> <p>Efficacia del supporto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Migliorare la gestione in itinere dei tirocini diretti</li> <li>• Non fornire indicazioni contraddittorie, mutevoli nel tempo, non scritte</li> </ul> <p>Aspetti relazionali</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendere esigenze pratiche ed essere meno rigidi</li> <li>• Mostrare maggiore gentilezza nei confronti dei corsisti</li> </ul> <p>Aspetti organizzativi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rispondere con maggiore tempestività</li> <li>• Fornire i riferimenti di almeno due persone dell'organizzazione, che possano alternarsi</li> </ul>

Figura 9. Sintesi dei principali suggerimenti del 2013-2014, raggruppati in macro-categorie.

Le indicazioni raccolte alla fine del primo anno sono state utilizzate per la riprogettazione del secondo, evidentemente accolte soltanto se non in contrasto con le indicazioni ministeriali e integrate da alcune osservazioni rilevate dallo stesso team di progetto.

Si è agito principalmente su tre fronti:

1. dalle Figure 7 e 8 risulta un impianto metodologico-didattico rispondente alle attese dei corsisti, che merita di essere mantenuto inalterato nella sostanza. In ottica di miglioramento, però, dai feedback di Figura 9 si rileva la necessità di eliminare la trattazione ripetuta dei concetti su DSA e autismo all'interno di diversi insegnamenti e laboratori, per concentrarsi di più sulle disabilità sensoriali. A questo scopo sono stati sensibilizzati tutti i docenti prima dell'inizio del corso 2014-2015;
2. al termine del primo anno diverse segnalazioni dei corsisti convergono sull'onere rappresentato dal tirocinio TIC, per diversi motivi: scarsa focalizzazione per livello scolastico, carico di lavoro e rigidità eccessivi, problemi logistici gravi legati alla capienza e alle infrastrutture delle aule. Nel secondo anno si è provveduto quindi a svolgere le attività per livelli scolastici separati, pur sapendo che una parte dei problemi logistici sarebbe rimasta (perché legata all'allestimento delle aule), ma confidando nel fatto che l'organizzazione per classi numericamente più piccole avrebbe consentito di utilizzare con profitto molto maggiore i laboratori attrezzati;
3. la relazione con i docenti, interessata in minima parte (3%) da segnalazioni di criticità, appare comunque migliorabile da alcune misure che si integrano con quelle necessarie per la parte organizzativa: nella riprogettazione per il secondo anno è stato chiesto ai docenti di pubblicare tempestivamente i programmi, dare evidenza dei testi di studio per gli esami, rendere stabile il calendario fin dall'inizio del corso.

Resta, in maniera consapevole, una criticità non del tutto risolvibile sul calendario e sul carico di lavoro, in special modo per la concentrazione della didattica in alcuni periodi dell'anno: il problema appare difficilmente sanabile a causa della necessità di rispettare calendari ministeriali, dovendo conciliare i tempi delle selezioni, le procedure di avvio del corso, i periodi degli scrutini e degli esami nella scuola, gli orari infrasettimanali di servizio dei docenti, la durata e le modalità del tirocinio, l'obbligo di lezioni in presenza.

Per iniziativa del team di progetto – anche se l'argomento emerge solo in maniera indiretta dai corsisti, laddove introducono considerazioni sulle valutazioni, i feedback, i testi di studio – si è deciso di intervenire sugli elaborati finali, condividendo i criteri di valutazione fin dall'inizio tra tutti gli interessati e proponendo format strutturati che possano servire da scaffold per i corsisti. A tale proposito si veda il paragrafo 3.5.

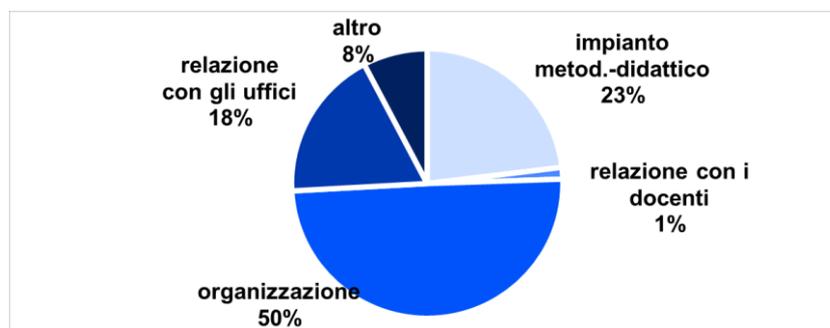


Figura 10. Aree critiche su cui intervenire prioritariamente secondo i corsisti, anno 2014-2015.

### **Impianto metodologico-didattico**

#### Carico di lavoro

- Organizzare i lavori di gruppo in modo che possano essere svolti interamente nelle ore di aula
- Aumentare le ore di TIC e laboratori per lavorare con più calma
- Ridurre complessivamente il carico di lavoro
- L'impegno nei laboratori e nelle TIC è eccessivo in rapporto al peso della valutazione

#### Coerenza

- Evitare di ripetere più volte indicazioni su cecità e sordità

#### Sequenza

- Anticipare le TIC per poter usare da subito quanto imparato
- Anticipare il tirocinio indiretto fornendo subito gli strumenti per l'osservazione
- Posticipare i laboratori rispetto ai corrispondenti insegnamenti

#### Metodologia della didattica

- Potenziare gli aspetti pratici
- Fornire esempi ritenuti adeguati per i report richiesti (tesi, relazione di tirocinio, etc.)

#### Contenuti

- Sviluppare argomenti che sono stati solo annunciati (es. progetti europei, PEI, disabilità di origine genetica, disabilità sensoriali, tecniche comunicative non verbali)
- Migliorare il focus sulla scuola dell'infanzia

### **Relazione con i docenti**

#### Insegnamenti

- Migliorare la qualità di alcuni insegnamenti: il livello dei docenti è molto diversificato

#### Laboratori

- Migliorare la qualità differenziando di più dalle lezioni frontali

#### Tirocinio

- Migliorare il tirocinio indiretto

#### Supporti

- Selezionare tra il materiale fornito quello più utile a sostenere la prova finale

### **Organizzazione, tempistica e logistica**

#### Calendario della didattica

- rendere il corso meno concentrato
- evitare laboratori a settembre in concomitanza con la ripresa della scuola

#### Accoglienza delle aule

- aumentare la capienza delle aule
- garantire l'aria condizionata in estate
- migliorare la pulizia dei locali

#### Supporti tecnologici

- rendere disponibili nei locali universitari alcuni computer e almeno una stampante

#### Calendario degli esami

- distribuire gli esami in più giornate

### **Relazione con gli uffici**

#### Efficacia del supporto

- Comprimere i tempi di avvio dei tirocini diretti

#### Aspetti relazionali

- Mostrare maggiore gentilezza nei confronti dei corsisti
- Eliminare difficoltà di contatto e rendersi più reperibili

#### Aspetti organizzativi

- Curare alcune disorganizzazioni degli uffici

Figura 11. Sintesi dei principali suggerimenti del 2014-2015, raggruppati in macro-categorie.

Una rilevazione identica a quella del 2013-2014, sempre attraverso la domanda 10 del questionario di Figura 3, è stata ripetuta al termine dell'edizione del 2014-2015.

Un primo aspetto positivo è stato rappresentato da una maggiore partecipazione dei corsisti (dal 42% si è passati al 76%), dato congruente con il migliore clima di classe e con una maggiore collaborazione corsisti-docenti evidenziata anche in altre occasioni.

I risultati ottenuti sono rappresentati in Figura 10 e in Figura 11.

Occorre considerare che nella seconda edizione l'intera classe, una parte dei docenti e una parte del personale amministrativo sono cambiati e questo non consente un'esatta comparazione tra gli esiti del 2013-2014 e del 2014-2015, ma, come indicato nel paragrafo 1, lo scopo di questo studio è la messa a punto di un impianto di monitoraggio, valutazione e miglioramento da applicare in maniera sistematica a edizioni diverse. Nonostante ciò, sono poche le criticità che si ripresentano e le segnalazioni, anche quando afferiscono allo stesso ambito, presentano contenuti diversi, ad esempio per quanto riguarda l'impianto metodologico-didattico alcune tematiche ancora risultano maggiormente trattate di altre, ma nel secondo anno si citano prevalentemente cecità e sordità e non più DSA e autismo. In ogni caso questo elemento induce a migliorare la coerenza interna del corso, così come illustrato nel paragrafo 4.

In vista di un ulteriore passo di miglioramento è possibile considerare in un quadro unitario le attività pratiche – laboratori e tirocinio – già segnalate nel corso del primo anno e più incisivamente nel corso del secondo: le indicazioni dei corsisti vanno a supporto del loro potenziamento, ma anche di una necessaria attenzione alla sequenza di svolgimento tra loro e in rapporto agli insegnamenti.

Le critiche genericamente raccolte come “disorganizzazione degli uffici” nel secondo anno sono da attribuire quasi certamente ad un evento più occasionale che strutturale, corrispondente ad avvicendamenti non pianificati nella Segreteria del Dipartimento. L'azione necessaria è semmai quella di prevedere piani di backup da attivare in caso di turnover del personale assegnato o di problemi circostanziati.

Come previsto, invece, permangono alcune criticità strutturali legate al carico di lavoro, all'accoglienza delle aule, al calendario: aree sulle quali è molto difficile intervenire a causa dei vincoli già illustrati. Anche a questo proposito alcune indicazioni per la terza edizione sono fornite nel paragrafo 4.

### **3.4. Autovalutazione degli apprendimenti conseguiti dai corsisti**

I dati rilevati con lo strumento di Figura 4, relativo alle autovalutazioni da parte dei corsisti, sono sintetizzati in Figura 12, facendo riferimento agli obiettivi indicati in Figura 2 (riferimenti storico culturali, legislazione, ICF, etc.).

Per entrambi gli anni si nota un sensibile miglioramento tra ingresso e uscita dal corso. Nel primo anno in ingresso si registra un valor medio di 4,96, con l'83% delle voci ritenute insufficienti; in uscita il valor medio è di 7,60 e nessuna voce è stimata insufficiente (minimo 6,55). Nel secondo anno in ingresso si registra un valor medio di 5,10, con l'87% delle voci ritenute insufficienti; in uscita il valor medio è di 7,81 e nessuna voce è stimata insufficiente (minimo 6,81).

Altro elemento positivo è rappresentato dalla deviazione standard (per quanto non si possa parlare di distribuzione gaussiana) che si dimezza, passando nel primo anno da 0,83 (inizio corso) a 0,40 (fine corso) e nel secondo anno da 0,83 a 0,34, questo significa che all'inizio

le competenze nei vari ambiti sono molto diverse, mentre alla fine tutti gli ambiti sono stati trattati e portati a livelli comparabili.

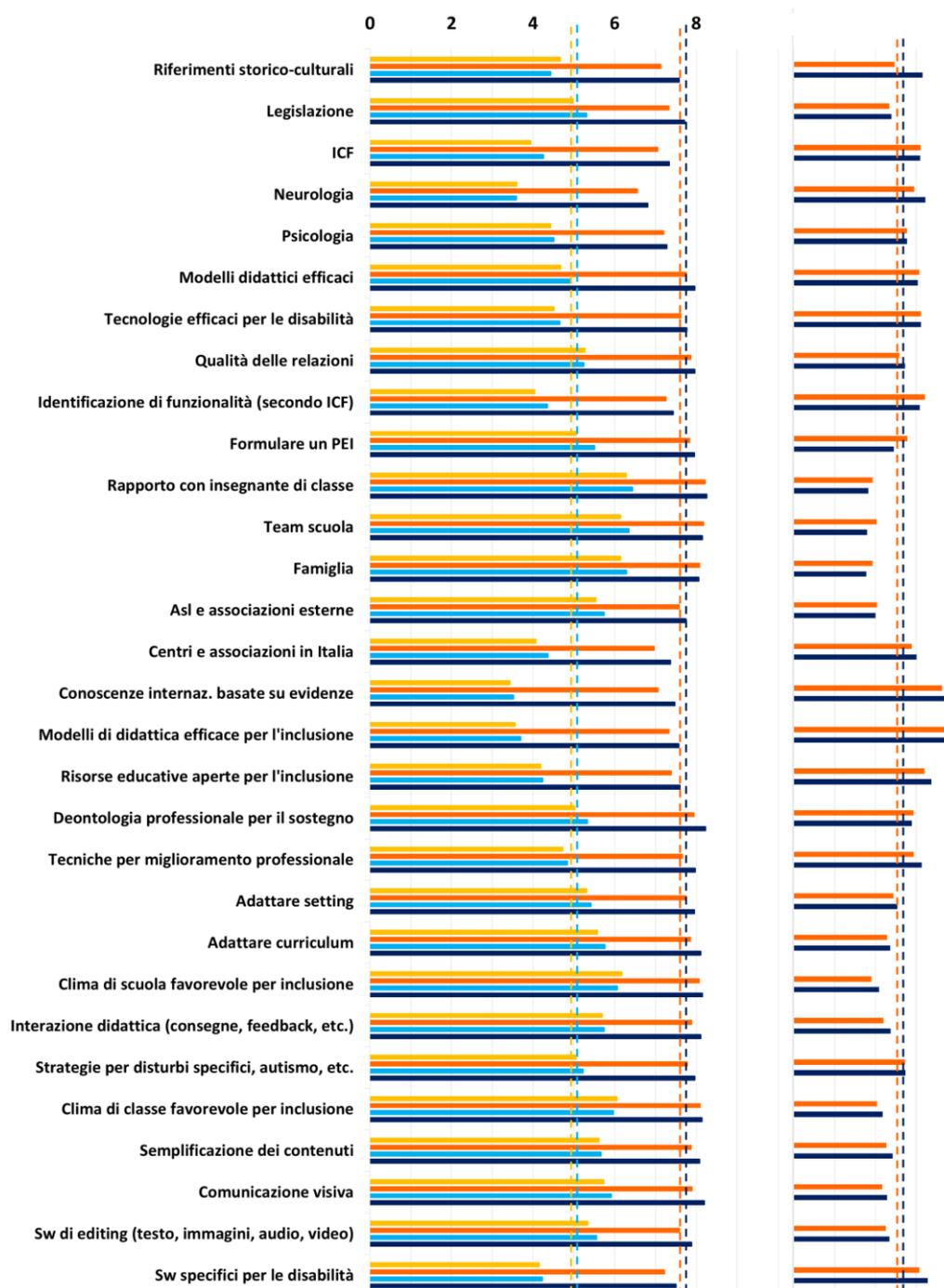


Figura 12. Autopercezione degli apprendimenti conseguiti dai corsisti: confronto tra le due edizioni, in rapporto agli obiettivi<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Nella Figura 12 a sinistra si riportano, per ognuno degli obiettivi indicati in Figura 2, 4 barre: esse rappresentano – secondo una lettura dall’alto verso il basso - la media delle autovalutazioni in ingresso 2013-2014 (arancio chiaro), la media delle autovalutazioni in uscita 2013-2014 (arancio

Gli obiettivi che in ingresso risultano nel primo quartile (quindi i più critici) sono gli stessi nel primo e nel secondo anno: conoscenze internazionali basate su evidenze, modelli di didattica efficace per l'inclusione, elementi di neurologia, ICF, identificazione di funzionalità secondo l'ICF, accesso a centri ed associazioni in Italia, software specifici per le disabilità, risorse educative aperte per l'inclusione. La valutazione del primo quartile passa nel primo anno da 3,43-4,18 a 6,55-7,25 e nel secondo anno da 3,51-4,36 a 6,81-7,57.

Anche gli obiettivi che in uscita risultano nell'ultimo quartile (quelli su cui i corsisti si sentono più preparati) sono sostanzialmente gli stessi tra il primo e il secondo anno: interazione didattica (consegne, feedback, etc.), comunicazione visiva, deontologia professionale per il sostegno, capacità di creare un clima favorevole per l'inclusione nella scuola, capacità di clima favorevole di classe, capacità di relazionarsi con gli altri insegnanti della classe, capacità di creare un solido team scolastico (valutazioni 7,88-8,21 nel primo anno e 8,11-8,25 nel secondo).

Per quanto riguarda gli incrementi tra ingresso e uscita dal corso il valore medio dell'incremento degli apprendimenti è di 2,63 per il primo anno e di 2,71 per il secondo, quindi di oltre un quarto dell'intero range di valutazione.

Gli obiettivi che in entrambi gli anni fanno registrare le maggiori acquisizioni sono le conoscenze internazionali basate su evidenze, i modelli di didattica efficace per l'inclusione, le risorse educative aperte per l'inclusione, i software specifici per le disabilità.

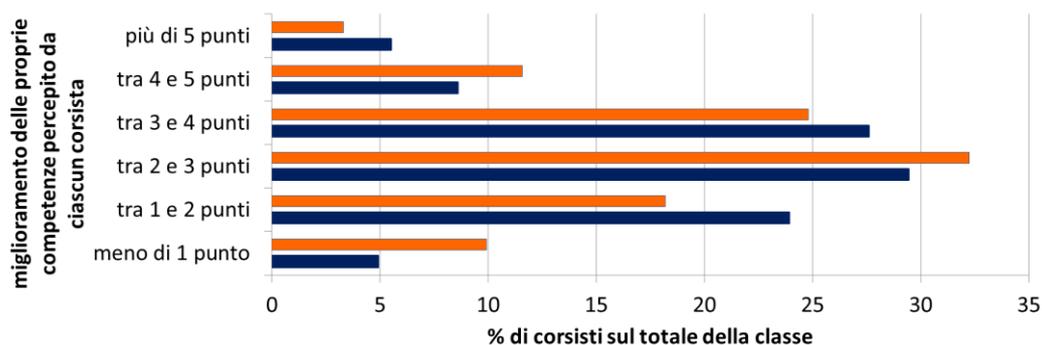


Figura 13. Numero di corsisti per fasce di incrementi di competenza percepiti. Per ogni fascia di punteggi si leggono sopra (in arancio) i dati 2013-2014 e sotto (in azzurro) i dati 2014-2015<sup>11</sup>.

scuri), la media delle autovalutazioni in ingresso 2014-2015 (azzurro chiaro), la media delle autovalutazioni in uscita 2014-2015 (azzurro scuro).

Sempre per ciascun obiettivo, ma sul lato destro della Figura 12, sono invece rappresentati gli incrementi registrati tra l'inizio e la fine corso: nel 2013-2014 (arancio scuro) e nel 2014-2015 (azzurro scuro).

Le righe tratteggiate (con le stesse convenzioni di colore) rappresentano i valori medi raggiunti, rispettivamente per il totale (a sinistra) e per gli incrementi (a destra), in ciascuno dei due anni considerati dalla rilevazione.

<sup>11</sup> La figura è ricavata considerando i questionari non anonimi, quelli che hanno reso possibile associare nominativamente i dati di ingresso con quelli di uscita: 121 nel primo anno (su 165 totali) e 175 nel secondo anno (su 178 totali).

La Figura 12, che rappresenta i valori medi riferiti all'intera classe, è integrata dalla Figura 13, che rappresenta la distribuzione degli apprendimenti all'interno della classe: si mettono in relazione i livelli di miglioramento con il numero di corsisti che li hanno registrati.

La Figura 13 mostra che il miglioramento ha interessato una larga parte dei corsisti, nonostante i loro diversi gradi di expertise in ingresso, e che i valori medi di Figura 12 non derivano da una mera compensazione matematica tra punteggi molto alti e altri molto bassi.

Il risultato è positivo perché in entrambi gli anni si registrano andamenti unimodali con un addensamento dei corsisti nelle zone centrali: circa il 57% dei corsisti valuta tra 2 e 4 punti l'incremento medio dei propri apprendimenti, mentre nelle due fasce estreme (mettendo insieme quella negativa con meno di 1 punto e quella positiva con più di 5 punti) si colloca circa il 13% dei corsisti nel primo anno e circa il 10% nel secondo.

### **3.5. Valutazione degli elaborati per la prova finale**

La valutazione degli elaborati per la prova finale, il cui argomento era scelto dal tirocinante, se pur verosimilmente condizionato dalle tematiche proposte nelle lezioni e nei laboratori, può rappresentare un indicatore della qualità del corso. Dato che sono disponibili sia le tesi del corso di specializzazione 2013-2014 sia le tesi del corso 2014-2015, abbiamo proceduto con una riflessione comparativa riguardo gli argomenti scelti dai corsisti e i punteggi ottenuti agli elaborati per vedere se qualcosa è cambiato fra i due anni e se vi sono criticità che rimangono.

Dall'analisi degli argomenti che i corsisti hanno scelto di trattare (a.a. 2013-2014), mediante una classificazione del titolo, della tipologia di tesi e delle parole chiave da inserire nel testo, prevalgono alcune forme di disabilità, come l'autismo e il deficit cognitivo, e alcune tematiche trasversali della pedagogia speciale come l'inclusione<sup>12</sup>. Pochi hanno scelto disabilità meno note come la sindrome di Fanconi Renale, sindrome De la Tourette, sindrome Charcot-Marie-Tooth o la sindrome di Noonan. Anche nell'anno successivo rimane la stessa tendenza a scegliere come argomento una disabilità come l'autismo (18%) e il deficit intellettivo la cui percentuale è aumentata al 23%, sono presenti disturbi non considerati nell'anno precedente come l'ADHD, la sindrome di Rett, la sindrome alcolica fetale, la sindrome di Angelman e l'epilessia. Vi è inoltre un incremento delle tesi riguardanti la metodologia didattica, in particolare il peer tutoring, le strategie metacognitive, il reciprocal teaching, la direct instruction e il video modeling<sup>13</sup>.

Per la compilazione delle tesi si è proposto un format strutturato nell'intento di rendere circoscritto e analizzabile il testo, evitando la dispersione che comporta un lungo scritto aperto e agevolando così sia il compilatore sia il valutatore (Figura 14).

A ogni indicatore abbiamo fatto corrispondere un punteggio da 1 a 6 raggiungendo il punteggio massimo di 30 (Figura 15), gli elaborati dell'anno 2013-2014 sono stati valutati da un solo valutatore.

---

<sup>12</sup> Il 17,5% delle tesi presenta nel titolo o tra le parole chiave il termine autismo o disturbi dello spettro autistico; il 14,9% delle tesi presentano il termine ritardo mentale o disabilità intellettiva; il 3,6% una fra le disabilità sensoriali; il 4,4% Sindrome di Down; 2,6% Sindrome di Williams; il 50% delle tesi il termine inclusione.

<sup>13</sup> Il 6,0% delle tesi presentano il termine peer tutoring a fronte del 3,5% dell'anno precedente, le altre strategie didattiche nominate nel testo non erano presenti nell'anno 2013-2014.

<b>La tesi può essere</b>	
Studio di caso Metodologia didattica Studio di contesto didattico (spazi, aule, etc.) Allestimento/produzione didattica (materiale, software, ambiente, etc.)	
<b>Elementi della struttura</b>	
Parte introduttiva	Titolo (prima parte del titolo riporta la tipologia scelta es. seguito da due punti e dalla seconda parte del titolo a piacere del candidato)
	Indice
	Abstract
	Tre parole chiave che caratterizzano il contenuto del lavoro
	Introduzione in cui il candidato indica il motivo della sua scelta, gli strumenti e le fonti impiegate, la divisione in paragrafi
	Come mi sono documentato
Parte espositiva	Presentazione del caso/metodologia/ contesto/ prodotto didattico
	Eventuali interventi/ esperienze personali effettuati
	Valutazione dei risultati ottenuti (o evidenze teoriche di efficacia in caso di assenza di sperimentazione)
Parte conclusiva	Il consiglio principale che darei a un collega in sintesi al termine dell'esperienza
	Aspetti che rimangono da esplorare meglio ed ipotesi personali
	Conclusione
	Bibliografia

Figura 14. Struttura dell'elaborato di tesi.

Per ogni indicatore punteggio 1-6 (1= molto bassa ... 6= ottima). Punteggio massimo 30.	
1. Chiarezza/Coerenza	Sintesi, essenzialità vs disordine, confusione, mancanza di conclusività
2. Concretezza/Realismo	Immergersi in situazione, concretezza, incisività vs genericismo, tono libresco
3. Integrazione pratica e Riflessività critica	Criticità, senso problematico della situazione, vs astrattezza, stereotipia, banalizzazione
4. Documentazione teorica	Consapevolezza dei livelli di affidabilità delle affermazioni, richiami alla letteratura EBE vs assenza di documentazione, genericità e occasionalità dei riferimenti tirati in gioco
5. Valutazione dei risultati	Consapevolezza sulla necessità di impiegare strumenti oggettivi di valutazione vs assenza di obiettivi o definizione di obiettivi generici non operazionalizzati

Figura 15. Indicatori di valutazione degli elaborati per la prova finale.

Calcolando il punteggio medio conseguito da tutti gli elaborati per ciascun indicatore – 5,5 per chiarezza/coerenza; 4,4 per concretezza/realismo; 4 per integrazione pratica e riflessività critica; 3,5 per documentazione teorica; 3,4 per valutazione dei risultati – è risultato che elementi di particolare criticità sono presenti nell'indicatore 5, cioè nella consapevolezza e capacità di accompagnare la dichiarazione di risultati con adeguati strumenti di valutazione, nell'indicatore 4, riguardante l'affidabilità delle informazioni e della documentazione presentata, aspetti sui quali la ristrutturazione del corso dovrà dedicare maggiore attenzione.

Nell'anno 2014-2015 è stata dedicata maggiore attenzione ai criteri di valutazione delle tesi e alla valutazione degli elaborati, procedendo in due modi:

- sottoponendo gli elaborati alla valutazione indipendente di due soggetti;
- operazionalizzando ed esplicitando ai corsisti i criteri di valutazione, in modo che potessero autoregolare la propria condotta (Figura 16).

Per rendere affidabili le valutazioni dei valutatori indipendenti inizialmente si è proceduto alla condivisione dei criteri attraverso la lettura di 13 elaborati che sono stati valutati da due soggetti attribuendo autonomamente un punteggio alle tesi secondo la griglia data (Figura 16). Successivamente si è proceduto al confronto e alla discussione sul punteggio assegnato. È stato stabilito che si raggiungeva una concordanza piena quando entrambi i valutatori avevano assegnato per ogni indicatore lo stesso punteggio, una discordanza lieve quando il punteggio assegnato differiva di un punto, una discordanza forte quando il punteggio differiva di due punti.

<b>Indicatore 1. Coerenza – Chiarezza - Correttezza formale</b>	
Elaborato di tesi corretto, coerente e completo nelle parti indicate: <ul style="list-style-type: none"> <li>• presenza compilata di tutte le voci (abstract, parole chiave, parte introduttiva, espositiva e conclusiva)</li> <li>• rispondenza e coerenza di trattazione tra abstract, introduzione, svolgimento in generale e conclusione</li> <li>• correttezza formale</li> </ul>	21 punti
Incapacità di usare il dispositivo della citazione, bibliografia, scorrettezze linguistiche.	sottrarre 1-2 punti
Fattori di incoerenza, dispersività espositiva, assenza di voci significative.	sottrarre 4 punti
<b>Indicatore 2. Documentazione</b>	
Il candidato non fa riferimento ad alcuna documentazione	0 punti
Il candidato fa riferimento a documenti	1 punto
Il candidato richiama ricca e articolata documentazione	2 punti
Il candidato mostra consapevolezza dell'esistenza dell'Evidence-Based Education e dei livelli gerarchici di affidabilità dei documenti a cui fa riferimento	3 punti
<b>Indicatore 3. Riflessività critico-personale</b>	
Il candidato non mostra sensibilità riflessiva e prevale un tono povero di riflessività personale	0 punti
Il candidato mostra qualche segno di riflessività-critico/personale	1 punto
Il candidato mostra segni di riflessività critica e tende a sollevare opportuni interrogativi	2 punti
Il candidato mostra spiccati segni di riflessività-critico/personale e fa distinzioni e interconnessioni tra il problema specifico e le risultanze della ricerca	3 punti
<b>Indicatore 4. Consapevolezza metodologica</b>	
Il candidato non si mostra consapevole del fatto che a suffragio delle affermazioni vanno addotte prove documentate con metodo rigoroso, basate su strumenti osservativi affidabili	0 punti
Il candidato mostra qualche segno di consapevolezza, ma non usa strumenti osservativi affidabili	1 punto
Il candidato mostra qualche segno di consapevolezza e usa strumenti osservativi affidabili	2 punti
Il candidato mostra spiccati segni di consapevolezza e usa strumenti osservativi affidabili con ricca documentazione valutativa	3 punti

Figura 16. Criteri di valutazione degli elaborati di tesi.

In Figura 17 sono indicati i gradi di concordanza tra i due valutatori in percentuale sulle 165 tesi dei corsisti. Nel caso in cui i punteggi presentavano un grado di discordanza forte, l'elaborato è stato rivisto congiuntamente dai due valutatori fino a raggiungere un punteggio di accordo. Dopo la valutazione separata di 20 tesi, i due valutatori hanno controllato i punteggi assegnati ai vari indicatori per accertarsi che le valutazioni fossero poco discordanti, da questo controllo si è potuto notare che ci sono stati miglioramenti progressivi nella concordanza dei punteggi e i casi di discordanza forte sono diminuiti rispetto alle prime valutazioni.

Dall'esame degli elaborati si rilevano criticità sul piano della consapevolezza metodologica e della documentazione. Ad esempio spesso le fonti non sono presentate in modo

gerarchico, come se i corsisti non avessero chiaro che gli studi hanno un grado di affidabilità differente. Altre volte si nota una mancanza di attenzione verso la valutazione dei risultati: non sono presenti i criteri di valutazione, ma solo un racconto libero sull'andamento scolastico dell'alunno, oppure ci si limita ad un'osservazione priva di sistematicità e di utilizzo di strumenti, in altri casi ancora non vi è corrispondenza fra obiettivi stabiliti per il percorso didattico e prova di verifica.

Grado di concordanza	Indicatore 1	Indicatore 2	Indicatore 3	Indicatore 4
concordanza piena	62,1%	71,6%	71,0%	77,8%
discordanza lieve	31,0%	28,4%	26,3%	20,2%
discordanza forte	6,9%	-	2,7%	2,0%

Figura 17. Grado di concordanza tra i due valutatori.

### 3.6. Valutazione delle azioni didattiche suggerite dai corsisti a fronte di specifiche disabilità

La valutazione delle azioni didattiche proposte dai corsisti riguarda sia la quantità che il contenuto delle risposte fornite alla domanda di Figura 5, un questionario a risposte aperte proposto ai corsisti in cui è chiesto di concretizzare gli apprendimenti conseguiti fornendo suggerimenti per azioni didattiche da attuare a fronte di specifici casi.

In entrambi gli anni dal punto di vista numerico si rileva un deciso incremento delle risposte che, dalla rilevazione di inizio corso a quella di fine corso, passano dal 54% al 97% del numero massimo possibile.

Punteggio	Criteri ed esempi di valutazione
2	risposta ben adeguata per la specifica disabilità in questione, chiara e concreta (es. "usare strumenti compensativi per concentrarsi meglio sul compito primario, in particolare formulari nel risolvere problemi, tabelle grammaticali nelle traduzioni, sintetizzatori vocali nello studio di un testo di storia")
1	risposta appropriata per la specifica disabilità, anche se suscettibile di essere esemplificata meglio e resa più concreta (es. "usare software specifici per bambini con questo disturbo")
0	risposta assente, oppure tautologica (es. "occorre comprendere quali strumenti sono adatti al bambino dislessico"), oppure generica (es. "usare strumenti compensativi e dispensativi"), oppure non mirati alla disabilità in esame anche se validi in generale (es. "occorre essere chiari nelle spiegazioni")
-1	risposta non appropriata per la specifica disabilità, indicazione che magari è rivolta a disabilità diverse (es. "con i bambini iperattivi scrivere a caratteri grandi")
-2	risposta non appropriata per la specifica disabilità e controproducente (es. "portare sempre il bambino fuori dalla classe in modo da personalizzare di più la lezione")

Figura 18. Criteri secondo i quali gli esperti valutano i suggerimenti di intervento forniti dai corsisti a fronte di specifiche disabilità.

La valutazione della qualità delle risposte fornite avviene ad opera di tre valutatori indipendenti, esperti nella didattica per le disabilità indicate e i punteggi sono attribuiti sulla base di criteri e di esempi concordati e validati grazie ad un iniziale periodo di attività congiunta di valutazione: in Figura 18 è rappresentata la rubrica utilizzata.

Confermando la scelta di basarsi sulle risposte alle domande aperte per la valutazione complessiva del corso – e non per la valutazione finale da fornire ai singoli corsisti – al momento non sono stati esaminati tutti i questionari, ma si deciso di sorteggiare un

campione di quelli compilati, prendendone il 20% del primo e del secondo anno per rilevare la sostenibilità e l'utilità dello strumento.

In Figura 19 è rappresentato il risultato della valutazione.

Poiché i punteggi sono il risultato di una somma di valutazioni, i valori finali sono stati normalizzati su una scala -100 / +100 in modo tale che i risultati siano confrontabili anno dopo anno, tenendo conto del fatto che il numero dei corsisti (o dei campioni considerati) può essere diverso da un anno al successivo.

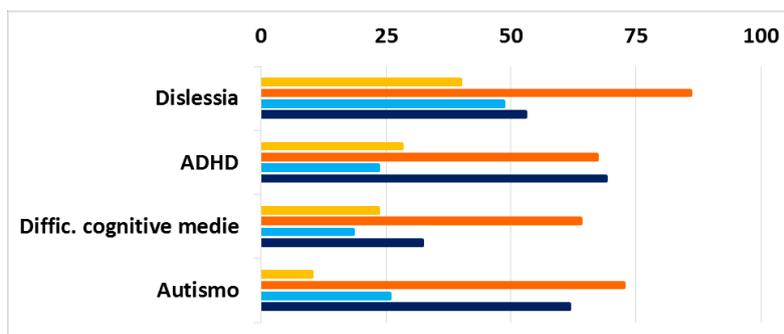


Figura 19. Valutazione delle risposte aperte fornite dai corsisti per i quattro ambiti considerati<sup>14</sup>.

Per entrambi gli anni si nota un miglioramento tra ingresso e uscita dal corso, anche se la differenza non sempre risulta statisticamente significativa (con applicazione del test di Wilcoxon sui dati appaiati). Le valutazioni del campione del 2013-2014 (in arancio) risultano migliori di quello del 2014-2015 (in blu).

In questa sede, però, l'obiettivo non è quello di analizzare i risultati ottenuti dagli studenti, quanto mostrare lo strumento e la sua applicazione procedurale che può divenire sistematica, in modo da orientare un miglioramento progressivo.

## 4. La riprogettazione per il terzo anno

### 4.1. Come indirizzare le criticità relative ai contenuti

L'individuazione dei contenuti non si rivela facile in un Corso di Specializzazione per il sostegno come quello profilato dal D.M. 30.09.2011 per almeno due ordini di motivazioni.

Da un lato vi sono motivi legati ad aspetti epistemologici del dominio disciplinare che innerva il curriculum del corso, in quanto l'ambito pedagogico-didattico relativo alle disabilità è un settore in cui gli aspetti fondanti, i costrutti, i paradigmi sono continuamente in fieri, si muovono in base a teorie recenti le cui prove di efficacia non sono ancora del tutto consolidate o non sono state sistematizzate in un quadro metanalitico che possa indicare apertamente agli insegnanti quali metodologie e strategie di intervento siano da

<sup>14</sup> Il grafico rappresenta la somma dei punteggi attribuiti alle risposte per ciascuna disabilità, per ciascuna edizione, in ingresso al corso e in uscita. Le quattro barre, nell'ordine dall'alto verso il basso, rappresentano i dati in ingresso dell'edizione 2013-14 (arancio chiaro), quelli in uscita dell'edizione 2013-14 (arancio scuro), quelli di ingresso del 2014-2015 (azzurro chiaro), quelli di uscita del 2014-2015 (azzurro scuro).

preferire in casi specifici. Basti pensare che la denominazione degli insegnamenti e di alcuni laboratori del corso, indicati da studiosi consulenti del MIUR nel 2010, non è risultata più attuale al momento in cui il Corso è stato realizzato per la prima volta, nel 2013. A titolo di esempio, i “Disturbi generalizzati dello sviluppo”, indicati nella denominazione di alcuni insegnamenti e laboratori del Corso, in seguito al cambiamento nosografico introdotto nel 2013 dal DSM-51, hanno cambiato denominazione in “Disturbi dello spettro autistico” e la questione non è solo formale, ma si rivela sostanziale nel momento in cui in questa famiglia di disturbi, per esempio, la Sindrome di Asperger, che precedentemente era indicata come un disturbo distinto dagli altri della stessa categoria, nella nuova classificazione viene ad essere ascritta ad un’unica e ampia macrocategoria senza distinzioni di ordine qualitativo al suo interno, ma con differenziazioni di ordine quantitativo in base ad una scala di gravità del disturbo in un continuum tra normalità e patologia.

D’altro canto le difficoltà di articolazione dei contenuti derivano anche da una serie di fattori, già indicati nel paragrafo precedente, che potremmo definire di incoerenza strutturale del Corso, legati sia al curriculum ministeriale, sia alla tempistica, che ugualmente, viene indicata dal MIUR:

- le sovrapposizioni tematiche tra una disciplina e l’altra: di disabilità si occupano discipline mediche, psicologiche, educative, se pur dal proprio versante disciplinare, pertanto abbiamo riscontrato nella prima edizione del corso una frequente sovrapposizione tematica nell’offerta formativa;
- il raccordo non sempre presente e non sempre evidente tra discipline e laboratori, un limite che riscontriamo nel curriculum ministeriale e che non ha potuto che riversarsi nella realizzazione pratica;
- la logistica non collimante con le necessità legate alle propedeuticità formative: il MIUR nel primo ciclo ha autorizzato la partenza del corso ad anno accademico già avviato. Ciò ha comportato nella sede di Firenze lo svolgimento di attività laboratoriali prima delle lezioni delle discipline e una forte compressione delle attività formative in taluni periodi per indisponibilità di aule nei periodi precedenti o successivi;
- la necessità in generale di tenere conto della disponibilità di orario di un’utenza specifica composta nella quasi totalità da insegnanti già in servizio, impegnati quindi a seguire un Corso a frequenza obbligatoria pressoché totale)<sup>15</sup>.

Per quanto concerne il secondo ordine di elementi e in modo particolare quelli legati agli aspetti logistici, durante la seconda edizione del Corso, nell’anno 2014-2015, sono stati messi in campo dei correttivi, quali l’anticipazione della partenza delle attività per consentire uno svolgimento nei tempi regolari dell’anno accademico, il rispetto delle propedeuticità tra discipline e laboratori, la suddivisione delle attività di tirocinio indiretto e relative alle TIC in gruppi distinti per gradi scolastici nel profilo di uscita, al fine di consentire una maggiore differenziazione e focalizzazione.

Abbiamo inoltre messo in campo interventi per rispondere alla necessità di far fronte all’organizzazione dei contenuti disciplinari. Non solo per risolvere le questioni succitate relative agli aspetti epistemologici del dominio disciplinare, a cui si aggiungono quelle

---

<sup>15</sup> In base all’Allegato C del D.M. 30.09.2011, le assenze da ciascun insegnamento sono accettate per il 10% da recuperare con attività online; per i laboratori e il tirocinio vige l’obbligo integrale della frequenza.

relative alle sovrapposizioni tematiche tra una disciplina e l'altra e la mancanza di raccordo curricolare tra discipline e laboratori, ma anche, al di là delle contingenze e delle necessità di realizzazione del corso ai sensi del D.M. 30.09.2011, abbiamo ritenuto importante individuare dei nuclei fondanti forti di questo ambito di formazione che, mentre hanno il pregio di raccordare obiettivi e contenuti, possono essere individuati come dei blocchi di attività che caratterizzano in maniera significativa un percorso di specializzazione per il sostegno, al di là e sperabilmente oltre quello attuale.

Il primo passo è stato compiuto rendendo espliciti obiettivi e criteri di valutazione.

In ottica di miglioramento, alla luce di quanto emerso, abbiamo intenzione nella terza edizione del Corso di introdurre un ulteriore elemento, che potremmo definire *tragitti di apprendimento*. Nell'intento di controllare meglio le possibili sovrapposizioni, ma anche e soprattutto di dare maggiore coerenza, consistenza interna e significatività alle attività, inseriremo tragitti di apprendimento. Micropercorsi ad hoc, che si abbinano ad un problema significativo a cui bisogna saper rispondere, operazionalizzabili, per collegare analiticamente obiettivi di apprendimento, risultati declinati in competenze certificabili e valutazione del percorso.

All'interno di ciascun nucleo tematico si pongono dei problemi da risolvere, analoghi a quelli individuati nel paragrafo 3.6., da risolvere in un numero di ore variabili (da un minimo di 5 ad un massimo di 20), attraverso un insieme di attività didattiche coerenti: nel percorso possono essere infatti coinvolte alcune lezioni, alcuni laboratori, eventuali attività di tirocinio, attività personali di produzione che confluiscono nella tesi, nella relazione di tirocinio, nel prodotto multimediale, secondo un accordo preventivamente pattuito tra tutti gli interessati.

Per dare maggiore concretezza al problema la richiesta finale che si pone per ogni tragitto è di completarlo con la compilazione di una serie di indicazioni o suggerimenti principali che il partecipante sarà in grado di dare ad un collega.

In Figura 20 si evidenziano alcuni tragitti che sono apparsi particolarmente rilevanti e che saranno proposti per il terzo anno.

<i>Tragitto pedagogico-didattico</i>		
<p>Problema: condurre una osservazione con valutazione di un percorso di miglioramento relativo ad un soggetto con bisogni speciali. Che cosa bisogna fare (atteggiamenti corretti da assumere ed errori da evitare, strumenti da procurarsi)?</p>	<p>Durata: 20 ore</p>	<p>Interventi implicati:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• riferimenti applicativi per impiegare strategie specifiche per la tipologia di disabilità indicata (10 ore di discipline M-PED/03);</li> <li>• esercitazioni su griglie di osservazione del funzionamento nella tipologia di disabilità indicata secondo il modello ICF (10 ore di laboratorio M-PED/03).</li> </ul>
<i>Tragitto docimologico-valutativo-autoriflessivo</i>		
<p>Problema: la sua scuola si impegna in un piano di miglioramento per l'inclusione. Deve consigliarla. Di quali strumentazioni e metodologie si potrà avvalere per documentare in modo affidabile i suoi risultati?</p>	<p>Durata: 15 ore</p>	<p>Interventi implicati:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• esercitazioni su tecniche per il miglioramento professionale (5 ore di laboratorio M-PED/03);</li> <li>• osservazione e riflessione su tecniche per il miglioramento professionale (5 ore di tirocinio diretto, 5 ore di tirocinio indiretto).</li> </ul>

<i>Tragitto gestionale-relazionale</i>		
<p>Problema: quali sono le regole di collaborazione tra docenti (curricolare, di sostegno) da condividere per la gestione di una classe ad alta eterogeneità? Costruisca un prontuario della collaborazione</p>	<p>Durata: 20 ore</p>	<p>Interventi implicati:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• riferimenti teorici per gestire i rapporti con l'insegnante di classe e per favorire atteggiamenti e un clima di classe favorevoli all'inclusione (10 ore di discipline M-PED/03);</li> <li>• simulazioni per gestire i rapporti con l'insegnante di classe (5 ore di laboratorio M-PED/03);</li> <li>• riflessione su come favorire atteggiamenti e un clima di classe favorevoli all'inclusione (5 ore di tirocinio indiretto).</li> </ul>
<i>Nucleo tematico pedagogico-didattico/tecnologico-comunicativo</i>		
<p>Problema: come si fa a trasformare una sezione di contenuti curricolari (ad esempio un passo di un testo scolastico) in obiettivi minimi? Dia una dimostrazione trasformando il testo secondo livelli differenti di difficoltà cognitiva.</p>	<p>Durata: 20 ore</p>	<p>Interventi implicati:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• riferimenti teorici per adattare curriculum, semplificazione, individualizzazione (10 ore di discipline M-PED/03);</li> <li>• esercitazioni su tecniche di semplificazione dei contenuti (5 ore di laboratorio M-PED/03);</li> <li>• esercitazioni su uso della comunicazione visiva, immagini, linguaggi e simbologie grafiche (5 ore di laboratorio M-PED/03).</li> </ul>
<i>Nucleo tematico pedagogico-didattico</i>		
<p>Problema: come gestire una lezione inclusiva efficace? Quali sono le raccomandazioni che tutti i corsisti devono aver presenti per una buona metodologia e gestione di una classe che presenta forte eterogeneità?</p>	<p>Durata: 20 ore</p>	<p>Interventi implicati:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• riferimenti teorici su evidenze scientifiche a livello internazionale, su modelli internazionali rilevanti di didattica efficace per l'inclusione (10 ore di discipline M-PED/03);</li> <li>• esercitazioni sull'utilizzo di risorse educative aperte per l'inclusione (5 ore di laboratorio M-PED/03);</li> <li>• esercitazioni sulla progettazione dell'interazione didattica (2 ore di tirocinio diretto, 3 ore di tirocinio indiretto).</li> </ul>
<i>Nucleo tematico tecnologico-comunicativo</i>		
<p>Problema: deve allestire un ambiente tecnologico per il potenziamento cognitivo, da affiancare all'aula. Ha disponibilità di 1000 Euro. Elabori una proposta adeguatamente motivata.</p>	<p>Durata: 15 ore</p>	<p>Interventi implicati:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• esercitazioni e riflessioni sull'uso di software di editing (testo, grafica, audio, video) e su software specifici per la disabilità (10 ore di TIC);</li> <li>• simulazioni per adattare setting, logistica, spazi, arredi (5 ore di laboratorio M-PED/03).</li> </ul>

Figura 20. Tragitti da proporre nella terza edizione del corso.

## 4.2. Strumenti di monitoraggio e valutazione del corso

L'intero corso anche nella terza edizione continuerà ad essere monitorato attraverso gli strumenti indicati nel paragrafo 2.2. Essi hanno consentito la rilevazioni degli ambiti di miglioramento, sono apparsi affidabili e ragionevolmente sostenibili, pertanto si ritiene che debbano essere mantenuti.

La modifica più significativa da introdurre riguarda la modalità di applicazione, che si orienterà sempre di più verso l'online: questo renderà più agevole e tempestiva la raccolta e l'analisi dei dati, risolverà la necessità di condividere tra più esperti i lavori dei corsisti, con particolare riferimento alle content analysis che richiedono triangolazioni.

Per quanto riguarda le domande aperte di cui alla Figura 5 le tipologie di disabilità proposte possono essere incrementate e selezionate sulla base di quelle più ricorrenti nella scuola italiana<sup>16</sup>.

Lo strumento che non sembra portare un contributo significativo alla valutazione del corso è rappresentato dalla domanda in Figura 6, che alcuni corsisti hanno interpretato come un'indagine sugli interventi da mettere in atto per realizzare una classe inclusiva, o hanno declinato come un elenco di generici pregiudizi, attribuiti più a insegnanti di posto comune e disciplinari che a docenti di sostegno. Lo strumento in sé sarà quindi abbandonato, mentre la domanda mantiene significato come traccia di una discussione, per un'attività metacognitiva, di riflessione guidata.

Infine è in fase di completamento la definizione dei criteri e dei punteggi per valutare anche la relazione di tirocinio, in maniera congruente con quanto già fatto per gli elaborati di tesi.

## 5. Conclusioni

Progettare ed inserire nel contesto universitario corsi innovativi rappresenta un'operazione complessa, e non solo per le comprensibili difficoltà sul piano burocratico, amministrativo e logistico (dislocare adeguate risorse umane per una adeguata gestione, individuazione di adeguati spazi e attrezzature), ma anche per una carenza diffusa nell'Università e nei docenti per ciò che riguarda la stessa idea di progettazione, rendicontazione e riesame progressivo dei risultati verso traguardi e standard definiti. Generalmente quando si attiva un corso nuovo ci si limita a raccogliere le risorse umane che si riesce ad individuare, per colmare, per quanto è possibile, i diversi tasselli da riempire richiesti dalla normativa, indipendentemente dalla definizione di un quadro complessivo, coerente ed organico nella sua struttura d'insieme.

A fronte di questa prassi una delle sfide verse le quali sistemi complessi come quelli universitari sono chiamati a confrontarsi riguarda la qualità, un termine spesso fonte di fraintendimenti di varia natura, da un lato identificato banalmente con una nozione di "eccellenza", dall'altro con un complesso di pratiche burocratiche che ogni corso deve espletare per apparire "in regola" con una Istituzione valutatrice esterna (Anvur). Sfugge il carattere dinamico implicito nella nozione di qualità, la sua natura processuale e la sua

---

<sup>16</sup> L'Istat conduce periodicamente una rilevazione circa le caratteristiche, la ripartizione geografica e i problemi di studenti con disabilità frequentanti la scuola italiana. A tale proposito si veda ad esempio il report "L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado", relativo all'anno scolastico 2015-2016, <https://www.istat.it/it/archivio/194622>.

natura di strumento proattivo e responsabilizzante per attuare cicli orientati al miglioramento progressivo.

In un campo come quello della didattica speciale le difficoltà sono accentuate da specifici fattori di complessità interni alla disciplina; siamo dinanzi ad un campo che da un lato tende ormai, anche per la forte attrazione esercitata dal campo medico, con cui deve confrontarsi, ad avvalersi di metodologie rigorosamente basate su evidenze, ma che allo stesso tempo affonda la sua tradizione in un retroterra caratterizzato da una sorta di legittimazione diffusa delle più diverse e varie metodologie, di taglio prevalentemente fenomenologico e autobiografico, spesso gracili sul piano della fondatezza scientifica.

Avvicinare la formazione in questo ambito alle istanze ormai ineludibili della qualità significa essenzialmente operare su tre piani: da un lato su quello della definizione di un quadro di obiettivi oggettivamente misurabili, dall'altro su quello della coerenza ed organicità dei contenuti erogati, unitamente alla formazione di un team di docenti che condivide l'impianto generale, inoltre sulla istituzione di efficaci dispositivi per la valutazione sia in itinere che finale, in grado di fornire indicazioni sul tragitto che porta il corsista al raggiungimento degli obiettivi da conseguire.

In questo lavoro ci si è proposti di documentare un ciclo di progettazione, implementazione, valutazione, riprogettazione della formazione per il Sostegno, attuato nell'ambito delle disposizioni ministeriali nel corso di due anni consecutivi in cui è stato possibile riapplicare il secondo anno il modello iniziale con alcune modifiche emerse dal bilancio del primo.

L'uso integrato degli indicatori che emergono dai vari strumenti consente un quadro articolato per la rendicontazione del corso e, soprattutto, per il suo successivo riesame.

La fase di riprogettazione e miglioramento che il team di esperti ha affrontato già tra la prima e la seconda edizione del corso è stata guidata proprio dall'intento di una maggiore condivisione tra tutti i docenti degli obiettivi e da una richiesta di maggiore coesione per organizzare percorsi coerenti.

Sono state introdotte alcune correzioni quali l'anticipazione della partenza delle attività per consentire uno svolgimento nei tempi regolari dell'anno accademico, il rispetto delle propedeuticità tra discipline e laboratori, la suddivisione delle attività di tirocinio indiretto e relative alle TIC in gruppi distinti per gradi scolastici nel profilo di uscita.

Si è poi ritenuto utile migliorare la sostenibilità del corso per gli studenti curando in modo particolare la coerenza interna tra obiettivi e contenuti insegnati dal singolo docente, tra percorso di conseguimento di capacità e competenze e strumenti di verifica.

Alla luce dei dati emersi, nel passaggio dalla seconda alla terza edizione del corso si rendono necessari ulteriori interventi migliorativi, in particolare sulla formazione preliminare dei docenti tutor e sulla operazionalizzazione dei percorsi di apprendimento, articolando il percorso complessivo di formazione in micro *tragitti di apprendimento*, con una più analitica corrispondenza tra definizione degli obiettivi, valutazione del percorso e del risultato (declinazione in saperi skill e competenze analiticamente certificabili).

Tutto questo alla luce dell'affermazione di Hattie secondo la quale “noi impariamo dagli errori e dai feedback che ci vengono forniti andando nella direzione sbagliata o non andando abbastanza fluentemente nella giusta direzione” (Hattie, 2009, p. 23).

## Bibliografia

- ANVUR. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2013). *Autovalutazione, valutazione e accreditamento del sistema universitario italiano*.  
[http://www.anvur.org/attachments/article/26/documento\\_finale\\_28\\_01\\_13.pdf](http://www.anvur.org/attachments/article/26/documento_finale_28_01_13.pdf) (ver. 15.04.2017).
- APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Arlington: APA Publishing.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson (Original work published 2002).
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40–48.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., & Ianes, D. (eds.). (2009). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Bolzano: Bolzano University Press.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando Editore.
- Decreto Direttoriale 7 del 16 aprile 2012. *Corsi di formazione per conseguimento specializzazione attività di sostegno personale docente in esubero*.
- Elliott, K.M., & Healy, M.A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1–11.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org> (ver. 15.04.2017).
- Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete n. 4, 2014.  
<http://www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/1105> (ver. 15.04.2017).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York, NY: Routledge.
- Istat. *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado*. <https://www.istat.it/it/archivio/194622> (ver. 15.04.2017).
- Italian Journal of Special Education for Inclusion n. 2, 2014.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

- Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M., & Rivera Torres, P. (2005). A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 505–526.
- MIUR. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2009). Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità.
- MIUR. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2011). Decreto Ministeriale del 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.*
- MIUR. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2012). Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica. Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012.
- MIUR. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2013). Circolare Ministeriale n. 8, prot. 561.
- Myers, J.H. (1991). Measuring customer satisfaction: is meeting expectations enough?. *Marketing Research*, 3(4), 35–43.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning. TALIS OECD Publishing. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1) (ver. 15.04.2017).
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations. <http://www.unric.org/it/component/content/article/14-economic-and-social/78-la-convenzione-onu-sul-diritto-alle-persone-con-disabilita> (ver. 15.04.2017).
- Pfeiffer, J.W. & Ballew, A. (1988), *Using structured experiences in human resources development*. San Diego, CA: University Associates.
- Pfeiffer, J.W., & Jones, J.E. (1975). *A Handbook of structured experiences for human relations training*. Vol. 1-5. La Jolla, CA: University Associates.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Unesco. Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura. (1994). *The Unesco Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Paris: Unesco.
- Unesco. Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura. (1997a). *International Standard Classification of Education - ISCED*. Paris: Unesco.
- Unesco. Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura. (1997b). *ECCE. Early Childhood Care and Education*. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/> (ver. 15.04.2017).

- Unesco. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. (2000). *The Dakar framework for action. Education for All: meeting our Collective Commitments*. Paris: Unesco.
- Unesco. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. (2003). *Open file on inclusive education*. Paris: Unesco.
- Unesco. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco.
- Unesco. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. (2008). *International Conference on Education. Inclusive education: the way of the future*. Paris: Unesco.
- Unesco. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: Unesco.
- UN. United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- WHO. World Health Organization (2007). *International Classification on Functioning of disability and health: children and young version*. Geneva: WHO Press.
- Wlodkowski, R.J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn. A comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.