

Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher)

Marta De Angelis

Abstract – In Italy, after the introduction of training courses for specialized support teacher for pupils with disabilities, there are different methods and theoretical reference frameworks of evaluating student skills acquired at the end of these courses. This makes the need to define shared learning outcomes and assessment tools. The objective of this paper is to illustrate a tool for self-assessment of teacher professional skills who specialize in educational support activities for pupils with disabilities, BEST – BEcome a Special education Teacher. In particular, the construction phases of the questionnaire, the structure, as well as the results relating to an exploratory factor analysis will be described. The data resulting from the questionnaire can promote self-reflection for each individual student and provide initial information about the impact of training activities on teacher professional behavior.

Riassunto – In seguito all'introduzione, in Italia, dei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, diverse sono le modalità ed i framework di riferimento teorici mediante cui valutare le competenze di coloro che concludono i percorsi formativi. Si rende quindi sempre più necessaria l'esigenza di definire risultati di apprendimento e strumenti valutativi condivisi. L'obiettivo del presente contributo è quello di illustrare uno strumento di auto/valutazione delle competenze professionali dei docenti che si specializzano nelle attività di sostegno, BEST - BEcome a Special education Teacher, presentandone le fasi di costruzione e la struttura, nonché i risultati relativi ad una analisi fattoriale esplorativa. Oltre a costituire uno strumento di riflessione personale per ogni singolo corsista, i dati scaturiti dal questionario possono fornire delle prime informazioni circa l'impatto che la formazione ha avuto sull'agire professionale del docente.

Keywords – teacher education; evaluation tools; special education teacher; professional skills

Parole chiave – formazione dei docenti; strumenti di valutazione; insegnante specializzato; competenze professionali

Marta De Angelis, PhD, è Ricercatrice a tempo determinato in Pedagogia sperimentale (M-PED/04) presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione dell'Università degli Studi del Molise. È docente, nello stesso Ateneo, dell'insegnamento di Valutazione degli apprendimenti presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia* (in "Form@re", 21,1, 2021); *La valutazione formativa negli ambienti di apprendimento online: pratiche efficaci nel primo ciclo di istruzione* (in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", XIV, numero speciale, 2021).

1. Introduzione: il profilo professionale del docente specializzato in Italia

La formazione degli insegnanti è ritenuta una delle principali componenti in grado di innalzare la qualità dei processi di insegnamento/apprendimento, essenziale per fornire più eque opportunità di apprendimento e di successo scolastico a tutti gli studenti¹.

In particolare, la formazione dell'insegnante specializzato dovrebbe garantire l'acquisizione di quelle competenze di base in grado di favorire e promuovere il processo di inclusione degli alunni con disabilità, così come previsto dal Decreto Ministeriale del 30.09.2011 che definisce *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno ai sensi degli artt. 5 e 13 del D.M. n. 249/2010*. Nell'allegato A del citato decreto si legge che il docente specializzato "offre la sua professionalità e competenza per apportare all'interno della classe un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica, secondo i principi di corresponsabilità e collegialità" (art.2). Allo scopo di definire meglio le caratteristiche di tale professionalità, nell'allegato A vengono poi elencate una serie di numerose conoscenze, abilità e competenze che tale figura dovrebbe possedere riportate nella Tabella 1.

Competenze teoriche e pratiche nel campo della pedagogia speciale;
Competenze teoriche e pratiche nel campo della didattica speciale;
Conoscenze psico-pedagogiche sulle tipologie delle disabilità;
Competenze nell'ambito della pedagogia della relazione d'aiuto;
Conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo relazioni pro-sociali fra gli stessi e fra questi e la comunità scolastica;
Competenze educative delle dinamiche familiari e delle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie;
Approfondite conoscenze di natura teorica e operativa per l'approccio interdisciplinare allo studio dell'interazione corpo-mente, della psicomotricità, del comportamento e dell'apprendimento dell'essere umano;
Approfondite conoscenze di natura teorica e operativa in relazione ai processi di comunicazione;
Familiarità e competenza con prassi e metodologie simulate, osservative e sperimentali nell'ambito dell'educazione e della didattica speciale;
Capacità di analizzare e comprendere i processi cognitivi a livello individuale e collettivo, in condizioni di disabilità e non;
Competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe;
Competenze didattiche speciali in ambito scientifico, umanistico e antropologico;
Competenze didattiche negli approcci metacognitivi e cooperativi;
Competenze teoriche e pratiche nel campo della pedagogia speciale;
Competenze teoriche e pratiche nel campo della didattica speciale;
Conoscenze psico-pedagogiche sulle tipologie delle disabilità;
Competenze nell'ambito della pedagogia della relazione d'aiuto;
Conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo relazioni pro-sociali fra gli stessi e fra questi e la comunità scolastica;

¹ Cfr. L. Darling-Hammond, *Constructing 21st-century teacher education*, in "Journal of Teacher Education", 57(3), 2006, pp. 300-314.

Competenze educative delle dinamiche familiari e delle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie;

Approfondite conoscenze di natura teorica e operativa per l'approccio interdisciplinare allo studio dell'interazione corpo-mente, della psicomotricità, del comportamento e dell'apprendimento dell'essere umano;

Approfondite conoscenze di natura teorica e operativa in relazione ai processi di comunicazione;

Familiarità e competenza con prassi e metodologie simulate, osservative e sperimentali nell'ambito dell'educazione e della didattica speciale;

Capacità di analizzare e comprendere i processi cognitivi a livello individuale e collettivo, in condizioni di disabilità e non;

Competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe;

Competenze didattiche speciali in ambito scientifico, umanistico e antropologico;

Competenze didattiche negli approcci metacognitivi e cooperativi;

Competenze didattiche speciali per le disabilità sensoriali e intellettive;

Competenze psico-educative per l'intervento nei disturbi relazionali e comportamentali;

Competenze pedagogico-didattiche nella gestione integrata del gruppo classe;

Competenze per monitorare e valutare gli interventi educativi e formativi;

Conoscenze in ambito giuridico-normativo sull'integrazione scolastica e sui diritti umani;

Competenze didattiche con le T.I.C.;

Competenze di comunicazione e collaborazione con i colleghi e gli operatori dei servizi sociali e sanitari;

Competenze pedagogico-didattiche per realizzare le forme più efficaci ed efficienti di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi;

Competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il Progetto di Vita;

Competenze didattiche finalizzate allo sviluppo delle abilità comunicative e linguistiche;

Competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS.

Tabella 1 – Il profilo del docente specializzato previsto dal D. M. del 30.09.2011

Nonostante il tentativo ministeriale di definire questa figura mediante l'individuazione del repertorio su indicato, la descrizione del profilo si attesta su di un carattere generale senza declinare, in maniera specifica, tali competenze. Ciò può costituire un limite laddove il profilo voglia essere assunto come riferimento puntuale per la valutazione del percorso formativo. Il limite è quello già descritto da Previtali, ovvero quello di fornire un "elenco delle competenze senza alcun descrittore o indicatore che le precisi o le definisca"². Per queste ragioni il profilo professionale descritto nell'allegato A costituisce, difatti, più un orientamento sulle competenze professionali del docente specializzato che una declinazione specifica dei risultati di apprendimento osservabili al termine del percorso di formazione.

Inoltre, a seguito dell'introduzione dei percorsi formativi di specializzazione, sempre più numerose e diversificate sono state le iniziative messe in atto dai singoli atenei italiani per valutare l'acquisizione di tali competenze³. La varietà di tali esperienze rende sempre più necessaria

² D. Previtali, *Come valutare i docenti?*, Brescia, La Scuola, 2012. p. 90.

³ A titolo esemplificativo, si vedano gli studi di A. Calvani, L. Menichetti, M. Pellegrini, T. Zappaterra, *La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità*, in "Form@re", 17(1), 2017, pp. 18-48; R. Bellacicco, *Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino*, in "Education Sciences & Society", 10(1), pp. 135-156.

l'esigenza di definire *learning outcomes* condivisi per i docenti che conseguono la specializzazione per le attività di sostegno agli alunni e alle alunne con disabilità, evitando un riduzionismo di tali competenze e favorendo un approccio che tenga conto della complessità dell'orizzonte formativo cui si fa riferimento⁴.

2. Obiettivi

Partendo da tali premesse, l'obiettivo del seguente lavoro è quello di illustrare uno strumento di auto/valutazione delle competenze professionali dei docenti che frequentano i corsi di specializzazione sul sostegno, presentandone le fasi di costruzione e la struttura, nonché i risultati relativi ad un'analisi fattoriale esplorativa.

3. Metodo e fasi dell'indagine

Volendo costruire uno strumento che fosse in qualche modo rappresentativo delle esperienze già compiute, nel contesto italiano, per valutare le competenze dell'insegnante specializzato, sono stati adoperati i seguenti metodi e fasi operative per la progettazione e la stesura dello stesso:

1. Revisione sistematica dei principali *framework* di competenza e strumenti utilizzati dagli atenei italiani per valutare le competenze in uscita di coloro che frequentano i corsi di TFA sostegno.
2. Definizione delle principali aree e degli indicatori di competenza utili a valutare le competenze dei corsisti alla fine del percorso formativo, desunti dagli esiti della sintesi di ricerca.
3. Elaborazione e somministrazione dello strumento di auto/valutazione.
4. Analisi fattoriale esplorativa.
5. Ridefinizione sulla base dei risultati emersi.

4. Le aree di competenza del docente specializzato: esiti della sintesi di ricerca

La revisione sistematica, condotta mediante l'utilizzo del motore di ricerca *Google Scholar*, ha preso in considerazione ricerche empiriche pubblicate in open access dal 2011 al 2021 che avevano ad oggetto le conoscenze e/o competenze acquisite e/o percepite dai corsisti nell'ambito dei percorsi di specializzazione sul sostegno didattico svolti in Italia. Sono state invece escluse le pubblicazioni che riportavano unicamente studi descrittivi sul tema e/o degli appro-

⁴ Cfr. P. Gaspari, *Per una formazione "non medicalizzata" del docente di sostegno in prospettiva inclusiva*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 17(3), 2018, pp. 265-274.

fondimenti specifici (es. ricerche condotte solo sui tirocini e sui laboratori e non sull'intero percorso di formazione). In seguito alla selezione dei contributi eleggibili sulla base del protocollo di ricerca, sono stati presi in esame 12 studi primari⁵ (figura 1).

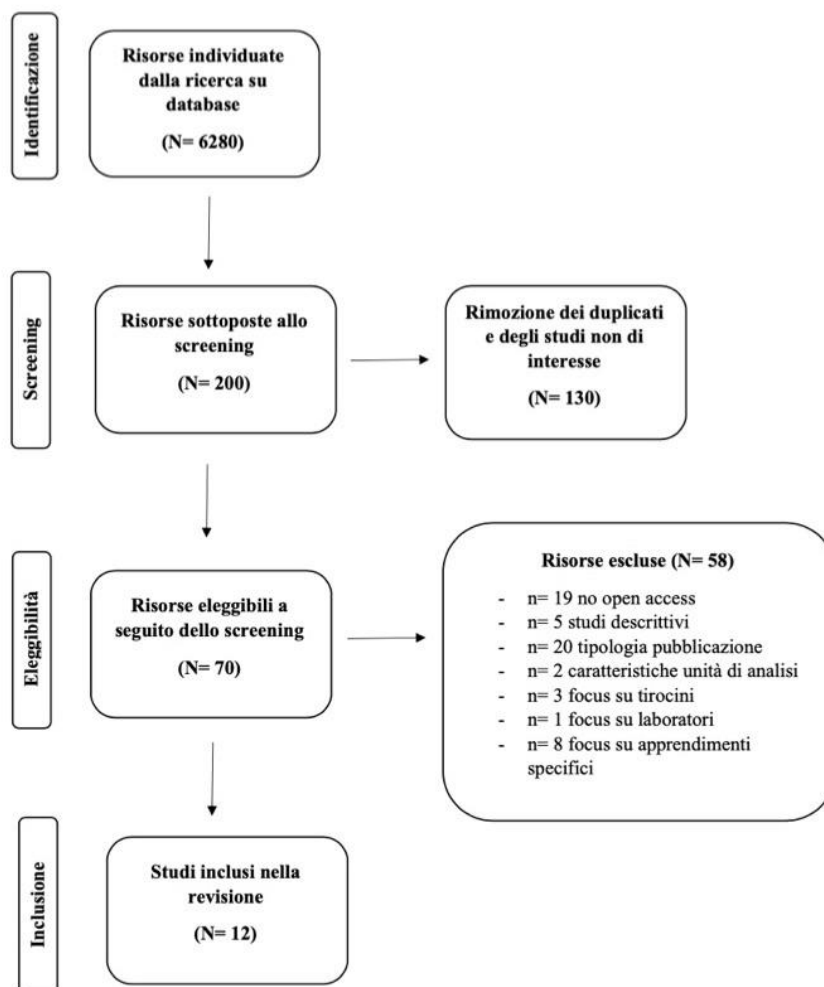


Figura 1 – Diagramma di flusso riguardante la selezione dei contributi inseriti nella revisione⁶

Dall'analisi e dal raffronto di questi studi sono emersi alcuni principali *framework* di competenza utilizzati dagli atenei italiani per valutare le competenze acquisite dai corsisti:

⁵ Per approfondire quanto qui sintetizzato circa le procedure e gli esiti della revisione sistematica si rimanda, nello specifico, al seguente contributo: M. De Angelis, *Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia*, in "Form@re", 21(1), 2021, pp. 253-269.

⁶ *Ivi*, p. 258.

1. Il *Profilo dei docenti inclusivi*⁷, a cura dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Tale modello vuole definire, a livello europeo, le caratteristiche (in termini di convinzioni personali, conoscenze e competenze) che un docente inclusivo dovrebbe possedere, identificando "un quadro di valori e aree di competenza validi per qualunque programma di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento"⁸. Il profilo si suddivide in quattro aree di competenza: *valorizzare le diversità dell'alunno*; *sostenere gli alunni*; *lavorare con gli altri*; *aggiornamento professionale continuo*.

2. L'*Inclusive Practice Project* dell'University of Aberdeen⁹ suddivide le competenze del docente inclusivo in tre macroaree. La prima è relativa al *knowing*, che comprende tutte quelle conoscenze professionali che un docente inclusivo dovrebbe possedere. La seconda è relativa al *doing*, che fa riferimento alla capacità di riuscire a tradurre le conoscenze sopracitate in azione, utilizzando le evidenze per migliorare la pratica, lavorando con i colleghi e con i bambini diventando professionisti "attivi". La terza di riferisce alle credenze del docente (*believing*) in merito all'inclusione, come ad esempio possedere la convinzione che tutti possono imparare e che il docente può fare la differenza in questo processo.

3. L'*Index for inclusion*¹⁰, strumento di miglioramento finalizzato a sostenere i processi inclusivi delle singole scuole, si suddivide in tre specifiche dimensioni: *creare culture inclusive*, costruendo comunità in cui vengono promossi valori inclusivi; *produrre politiche inclusive*, mediante il sostegno che le istituzioni scolastiche e i suoi membri forniscono per sostenere le diversità; *sviluppare pratiche inclusive* per favorire l'inclusione e la partecipazione di tutti gli alunni, mobilitando le risorse degli insegnanti e di tutta la comunità scolastica per raggiungere quest'importante scopo.

Ulteriori suggestioni sono poi emerse dai lavori che appartengono al filone dell'*evidence-based education* applicato alla didattica speciale ed inclusiva¹¹, o da altri profili elaborati in Italia come quello che è alla base del *Questionario CDVR per la rilevazione delle Competenze professionali Didattiche, Valutative e Relazionali degli insegnanti*¹², strutturato a partire dalle competenze professionali dei docenti individuate dall'indagine OECD-CERI del 1998¹³.

Dagli esiti della revisione sono state definite le aree e gli indicatori di competenza su cui è stato costruito il questionario di auto/valutazione, come riportato in figura 2.

⁷ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

⁸ *Ivi*, p. 7.

⁹ N. Beacham, M. Rouse, *Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice*, in "Journal of Research in Special Educational Needs", 12(1), 2012, pp. 3-11.

¹⁰ T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci, 2014.

¹¹ Si veda, in particolare, il lavoro di D. Mitchell, *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Trento, Erickson, 2018.

¹² G. Domenici, V. Biasi, A.M. Ciraci (2014), *Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 10, 2014, pp. 189-218.

¹³ Organization for Economic Cooperation and Development-Centre for Educational Research and Innovation, *Analisi delle pratiche dell'istruzione*, Roma, Armando, 1998.

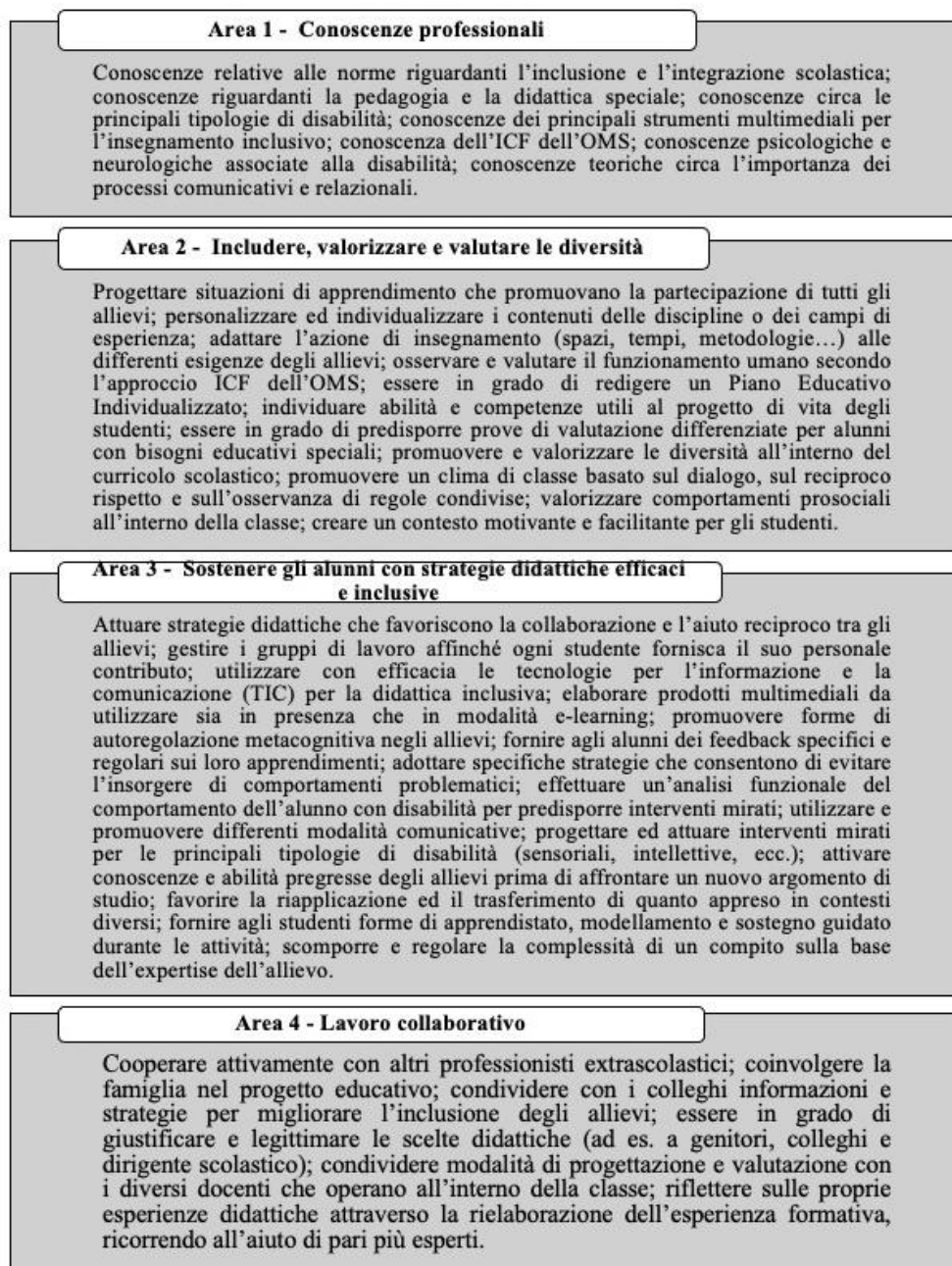


Figura 2 – Aree e indicatori di competenza del docente specializzato¹⁴

¹⁴ M. De Angelis, *Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia*, cit.

5. Descrizione dello strumento

La scelta è ricaduta sul questionario, uno strumento che è risultato essere, tra quelli presi in esame all'interno della revisione sistematica, quello maggiormente utilizzato per la sua rapidità di somministrazione e di codifica dei dati, nonché per la capacità di raggiungere velocemente un ampio numero di soggetti¹⁵. Inoltre, nella forma strutturata permette di analizzare i dati mediante tecniche statistiche che consentono di verificarne la validità di costruito e di sintetizzare gli andamenti delle risposte degli intervistati¹⁶.

Il Questionario BEST - *BEcome a Special education Teacher*, si compone di 2 sezioni: la prima (sezione A) ha l'obiettivo di raccogliere informazioni di carattere generale sugli intervistati (sesso; età; grado scolastico di frequenza per le attività di sostegno; titolo di studio; possesso dell'abilitazione all'insegnamento; eventuale lavoro come docente; tipologia di contratto di lavoro; tipologia di servizio; anni di servizio; grado attuale di insegnamento; motivazioni alla base della scelta di specializzarsi sul sostegno) e si compone di 11 item.

La seconda sezione (B) si compone invece di 40 item e si riferisce al processo di auto/valutazione del docente specializzato in relazione al grado di autoefficacia percepito su di una scala Likert a 5 punti¹⁷ nelle aree di competenza indicate:

1. *Conoscenze professionali* (9 item);
2. *Includere, valorizzare e valutare le diversità* (11 item);
3. *Sostenere gli alunni con strategie didattiche efficaci e inclusive* (14 item);
4. *Lavoro collaborativo* (6 item).

Le aree corrispondono sostanzialmente a quelle scaturite dalla revisione sistematica, i cui indicatori sono stati presi a riferimento per definire gli item del questionario.

In seguito all'analisi fattoriale esplorativa, successiva alla somministrazione del questionario, è stata individuata una quinta area di competenza, denominata *Costruire ambienti inclusivi promuovendo abilità sociali*. Tale area è composta da 5 item ricavati da alcuni già presenti nelle aree 2 e 3 che si riferivano ad uno stesso fattore latente, e riguarda la capacità del docente di creare un clima di classe positivo in cui siano promossi comportamenti prosociali.

6. Descrizione dell'unità di analisi

Il questionario è stato somministrato ad un campione non probabilistico di 206 studenti iscritti al percorso di specializzazione di sostegno presso l'Università di Foggia nell'a. a. 2019/20 (V ciclo)¹⁸. L'unità di analisi è composta prevalentemente da donne (90.3%) con un'età compresa perlopiù tra i 36 e i 45 anni (54.4%) e i 46 e i 55 anni (28.6%). Per quanto riguarda il grado

¹⁵ *Ivi*, p. 262.

¹⁶ Cfr. C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci, 2005.

¹⁷ Nello specifico, 1=Per niente; 2= Poco; 3= Mediamente; 4= Abbastanza; 5=Molto.

¹⁸ Sebbene il tipo di campione preso a riferimento sia di tipo non probabilistico, ai fini dell'analisi fattoriale esplorativa sono stati adoperati alcuni accorgimenti specifici in accordo con la letteratura sull'argomento: ampiezza del campione non inferiore alle 100-150 unità di analisi; la presenza di almeno cinque casi per ogni variabile; la presenza di dati che hanno una distribuzione normale; caratteristiche di omogeneità e di eterogeneità dell'unità di analisi rispetto le variabili considerate (cfr. C. Cohen, M. Lawrence, K. Morrison, *Research Methods in Education*, New York, Routledge, 2002, p. 592).

scolastico di iscrizione alle attività di TFA sostegno, il 36.4% è iscritto al percorso per la scuola dell'infanzia, il 35.4% a quello per la scuola primaria, il 14.6% a quello per la scuola secondaria di secondo grado, il 13.6% a quello per la scuola secondaria di primo grado.

Il 65.5% dei rispondenti possiede già un'abilitazione all'insegnamento e il 76.2% lavora già come docente, seppur a tempo determinato (92.3%). Di questi, il 65.6% svolge già attività di servizio su posto di sostegno mentre il 34.4% lavora su posto comune, con meno di 5 anni di servizio (66%).

Riguardo la motivazione alla base della scelta di specializzarsi sul sostegno, era stato chiesto agli intervistati di scegliere due opzioni tra quelle indicate in figura 3, desunte da alcuni contributi presenti nella letteratura nazionale e internazionale sul tema¹⁹.

	Frequenza % Motivazione 1	Frequenza % Motivazione 2
Acquisizione di maggiori conoscenze e competenze	82,5%	0,0%
Ottenere migliori risultati in classe	1,5%	8,4%
Migliorare opportunità di carriera	8,7%	15,8%
Aiutare gli studenti in difficoltà	4,4%	28,6%
Passare dal curricolare al sostegno	1,5%	1,5%
Incrementare l'inclusività dell'istituto	1,0%	13,3%
Altro	0,0%	3,4%
Non risponde	0,5%	29,1%
Totale	100,0%	100,0%

Figura 3 – Motivazioni alla base della scelta di specializzarsi sul sostegno

Per il campione preso in esame, la scelta è ricaduta principalmente sulla volontà di acquisire maggiori conoscenze e competenze utili nella pratica professionale (opzione scelta come prima dall'82.5% dei rispondenti). Per quanto riguarda invece la seconda scelta, il 29.1% non la effettua, mentre il 28.6% motiva la frequenza con la volontà di aiutare gli studenti in difficoltà; un 15.8% dichiara di farlo per migliorare le proprie opportunità di carriera (es. immissione in ruolo, acquisizione punteggio graduatoria ecc.).

7. Raccolta e analisi dei dati

La raccolta dei dati è avvenuta con modalità CAWI, (*Computer Assisted Web Interviewing*). Ai corsisti è stato fornito, all'inizio delle attività formative, un link di Google Moduli reperibile dalla piattaforma e-learning dedicata alle attività dei corsi di specializzazione.

¹⁹ Si vedano, tra i diversi contributi che affrontano il tema, I. Guerini, *La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre*, in "Education Sciences and Society", 11(1), 2020, pp. 169–185; H. Lindqvist, R. Thornberg, R., G. Lindqvist. *Experiences of a dual system: motivation for teachers to study special education*, in "European Journal of Special Needs Education", 36(5), 2021, pp. 743-757.

Per i dati raccolti sono state dapprima elaborate le statistiche descrittive. Dall'analisi delle medie per le diverse aree di competenza previste, emerge una certa omogeneità tra le risposte dei corsisti, che si attestano su un livello di competenza medio percepito all'inizio del percorso. L'area che presenta una media statistica leggermente superiore alle altre è quella riguardante il *Lavoro collaborativo* del docente, relativa alla capacità dell'insegnante di lavorare in team con i colleghi e di avere rapporti funzionali con le famiglie e con altri operatori extrascolastici. La variabilità dei dati rispetto alla media presenta valori bassi, soprattutto per quanto riguarda l'area delle *Conoscenze professionali* (figura 4).

		Media Statistica	Deviazione std. Statistica
<i>Conoscenze professionali</i>		3,355	0,668
<i>Includere, valorizzare e valutare le diversità</i>		3,138	0,895
<i>Costruire ambienti inclusivi promuovendo abilità sociali</i>		3,593	0,889
<i>Sostenere gli alunni con strat. did. efficaci e inclusive</i>		3,058	0,840
<i>Lavoro collaborativo</i>		3,845	0,895
Numero di casi validi (listwise)	206		

Figura 4 – Statistiche descrittive dello strumento: media e deviazione standard

Per analizzare la sensibilità psicometrica delle scale, è stata poi condotta l'analisi dei valori di asimmetria e curtosi che ha consentito di rilevare la normalità della distribuzione dei dati, dato che nessuno di essi presenta valori non compresi tra ± 1 (figura 5).

		Asimmetria		Curtosi	
		Statistica	Errore standard	Statistica	Errore standard
<i>Conoscenze professionali</i>		0,027	0,169	-0,348	0,337
<i>Includere, valorizzare e valutare le diversità</i>		-0,503	0,169	-0,368	0,337
<i>Costruire ambienti inclusivi promuovendo abilità sociali</i>		-0,805	0,169	0,648	0,337
<i>Sostenere gli alunni con strat. did. efficaci e inclusive</i>		-0,386	0,169	-0,337	0,337
<i>Lavoro collaborativo</i>		-0,903	0,169	0,882	0,337
Numero di casi validi (listwise)	206				

Figura 5 – Statistiche descrittive dello strumento: asimmetria e curtosi

Per valutare l'affidabilità dello strumento è stato calcolato l'indice di Alpha di Cronbach relativo alle singole scale e all'intero questionario. In tutti i casi i valori si presentano valori che denotano un'alta attendibilità e superiori a 0.90 (tabella 2).

	Alpha di Cronbach
Conoscenze professionali	0,923
Includere, valorizzare e valutare le diversità	0,955
Costruire ambienti inclusivi promuovendo le abilità sociali	0,96
Sostenere gli alunni con strategie didattiche efficaci e inclusive	0,968
Lavoro collaborativo	0,963
<i>Totale questionario</i>	0,982

Tabella 2 – Analisi della coerenza interna del questionario

I dati del questionario sono poi stati sottoposti ad analisi fattoriale esplorativa (analisi delle componenti principali con metodo di rotazione Varimax e normalizzazione di Kaiser) utilizzando il software di analisi statistica SPSS 25.

L'analisi fattoriale esplorativa rileva un modello a cinque fattori, come si evince anche dal grafico dello *scree plot* (figura 6).

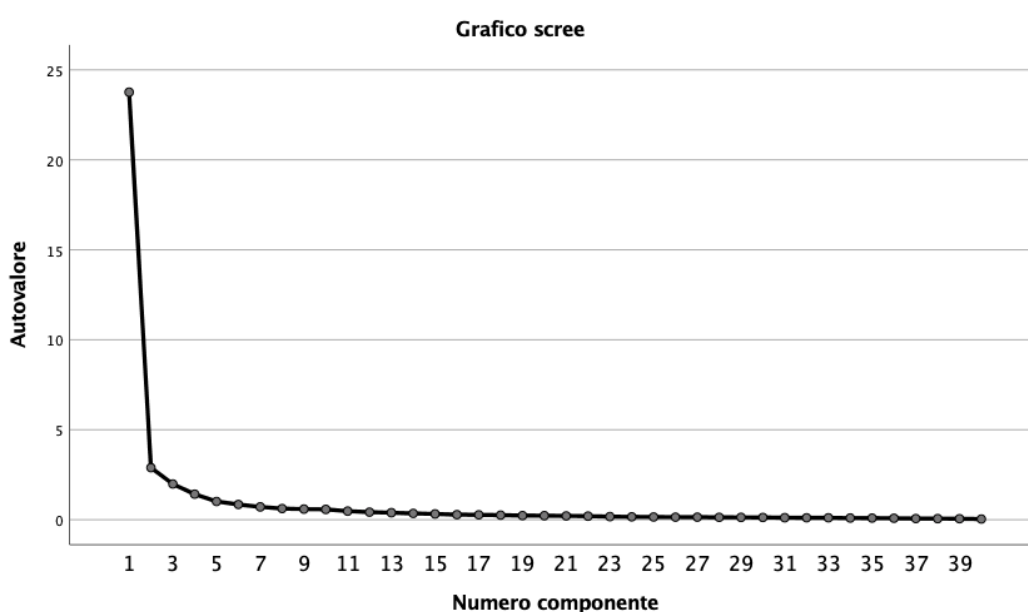


Figura 6 – Scree plot degli autovalori

La percentuale di varianza spiegata è, nel complesso, del 77,67%. La percentuale per ognuna delle cinque componenti del questionario è rappresentata in figura 7.

Varianza totale spiegata									
Componente	Valori iniziali			Caricamenti somme dei quadrati di estrazione			Caricamenti somme dei quadrati di rotazione		
	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale	% di varianza	% cumulativa
1	23,759	59,399	59,399	23,759	59,399	59,399	6,736	16,839	16,839
2	2,891	7,227	66,625	2,891	7,227	66,625	6,666	16,666	33,504
3	1,985	4,962	71,588	1,985	4,962	71,588	6,626	16,565	50,069
4	1,419	3,549	75,136	1,419	3,549	75,136	5,687	14,218	64,287
5	1,014	2,534	77,67	1,014	2,534	77,67	5,353	13,383	77,67

Figura 7 – Percentuale di varianza spiegata

8. Discussione e conclusioni

Sebbene l'analisi fattoriale presentata in questo contributo sia di tipo esplorativo e ci sia bisogno di un'ulteriore analisi di tipo confermativo per poter procedere alla validazione dello strumento, questi primi dati sembrano sostanzialmente confermare il modello teorico di riferimento che è alla base della costruzione del questionario. In seguito all'analisi, come già anticipato, c'è stato bisogno di raggruppare alcuni item sotto un'ulteriore area di competenza, ma non sono state apportate modifiche sostanziali. Ad ogni modo, questi dati andranno confermati da ulteriori future indagini.

Oltre a rappresentare uno strumento di riflessione personale per ogni singolo corsista su quanto appreso durante il percorso, anche in vista di rilevare ulteriori e specifiche esigenze formative, BEST può essere utilizzato come strumento di valutazione ex ante ed ex post, mediante un confronto tra la situazione in entrata e in uscita degli studenti iscritti ai corsi di specializzazione. Ovviamente, in un'ottica di valutazione dell'impatto che non tenga conto soltanto delle percezioni dei corsisti ma anche di elementi maggiormente oggettivi, il questionario potrebbe essere affiancato da ulteriori strumenti valutativi, come:

- prove semi-strutturate, all'inizio e alla fine del corso, per analizzare e valutare gli apprendimenti dei candidati, anche mediante la risoluzione di casi problematici concreti;
- osservazioni longitudinali delle pratiche messe in atto dal docente durante il periodo di tirocinio. Queste ultime potrebbero essere effettuate da supervisori mediante l'utilizzo di specifiche rubriche valutative;
- incrocio dei dati scaturiti dalle interviste ai docenti che hanno terminato il percorso, i risultati delle osservazioni sulle loro pratiche e i dati in possesso dei dirigenti scolastici.

Le aree e gli indicatori di competenza presenti all'interno di BEST, infatti, possono costituire un importante riferimento circa la messa a punto di ulteriori strumenti valutativi che permettano una maggiore triangolazione dei giudizi espressi.

Inoltre, il questionario potrebbe prestarsi ad un utilizzo non esclusivo di insegnanti specializzati sul sostegno e potrebbe rilevarsi utile anche per insegnanti curricolari che volessero effettuare un'autovalutazione sul loro grado di inclusività nella pratica professionale.

L'acquisizione di competenze inclusive che mirano ad una gestione efficace di tutte le diversità presenti all'interno del contesto classe, riguarda difatti tutte le figure educative presenti negli istituti scolastici, a sottolineare l'importanza della collaborazione e del lavoro in team. Il rischio dell'iperspecializzazione, infatti, è quello di alimentare una separazione ancora più netta tra insegnanti specializzati e non specializzati, incentivando un noto meccanismo di "delega" che fa ancora fatica ad essere interrotto²⁰. L'auspicio futuro, dunque, è che venga "[...] riconosciuta l'esigenza di sostituire il sostegno "compensativo" con una riforma complessiva dell'insegnamento e dell'apprendimento"²¹, riconsiderando anche la figura del docente di sostegno e della sua formazione.

9. Appendice – Sezione B del questionario BEST

B1. Conoscenze professionali

- B1.1 Conosco le principali norme riguardanti l'integrazione e l'inclusione scolastica
- B1.2 Sono in possesso delle principali conoscenze teoriche nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale
- B1.3 Conosco le principali tipologie di disabilità
- B1.4 Conosco i principali strumenti multimediali per l'insegnamento inclusivo
- B1.5 Conosco l'ICF dell'OMS
- B1.6 Conosco le principali teorie e modelli di apprendimento
- B1.7 Conosco le principali strategie di didattica efficace e inclusiva
- B1.8 Sono in possesso di conoscenze psicologiche e neurologiche associate alla disabilità
- B1.9 Sono in possesso di conoscenze di natura teorica in relazione ai processi comunicativi e relazionali

B2. Includere, valorizzare e valutare le diversità

- B2.1 Sono in grado di progettare delle lezioni che promuovano la partecipazione di tutti gli allievi
- B2.2 Sono in grado di personalizzare ed individualizzare i contenuti previsti per le diverse discipline/campi di esperienza
- B2.3 Sono in grado di adattare la mia azione di insegnamento (tempi, spazi, metodologie...) sulla base delle differenti esigenze degli allievi
- B2.4 Sono in grado di osservare e valutare il funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS
- B2.5 Sono in grado di redigere un Piano Educativo Individualizzato

²⁰ Cfr. F. Bocci, I. Guerini, A. Travaglini, *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*, in "Form@re", 21(1), 2021, pp. 8-23.

²¹ Agenzia Europea per lo sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed opportunità*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, p.16.

B2.6 Sono in grado di individuare le abilità e le competenze che l'alunno dovrà conseguire in relazione al suo progetto di vita

B2.7 Sono in grado di predisporre prove differenziate per alunni con bisogni educativi speciali

B2.8 Sono in grado di promuovere e valorizzare le diversità all'interno del curriculum scolastico

B3. Sostenere gli alunni con strategie didattiche efficaci ed inclusive

B3.1 Sono in grado di utilizzare con efficacia le tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC) per la didattica inclusiva

B3.2 Sono in grado di elaborare autonomamente prodotti multimediali da utilizzare sia in presenza che in modalità e-learning

B3.3 Sono in grado di promuovere forme di autoregolazione metacognitiva negli allievi

B3.4 Sono in grado di fornire agli alunni dei feedback specifici e regolari sui loro apprendimenti

B3.5 Sono in grado di adottare specifiche strategie che mi consentono di evitare l'insorgere di comportamenti problematici

B3.6 Sono in grado di effettuare un'analisi funzionale del comportamento dell'alunno con disabilità per predisporre interventi mirati

B3.7 Sono in grado di utilizzare e promuovere differenti modalità comunicative

B3.8 Sono in grado di progettare ed attuare interventi mirati per le principali tipologie di disabilità (sensoriali, intellettive, ecc.)

B3.9 Sono in grado di attivare conoscenze e abilità pregresse degli allievi prima di affrontare un nuovo argomento di studio

B3.10 Sono in grado di favorire la riapplicazione ed il trasferimento di quanto appreso in contesti diversi

B3.11 Sono in grado di fornire agli studenti forme di apprendistato, modellamento e sostegno guidato durante le attività

B3.12 Sono in grado di scomporre e regolare la complessità di un compito sulla base dell'expertise dell'allievo

B4. Costruire ambienti inclusivi promuovendo abilità sociali

B4.1 Sono in grado di promuovere un clima di classe basato sul dialogo, sul reciproco rispetto e sull'osservanza di regole condivise

B4.2 Sono in grado di valorizzare comportamenti pro-sociali all'interno della classe

B4.3 Sono in grado di creare un contesto motivante che faciliti l'apprendimento e l'inclusione

B4.4 Sono in grado di attuare strategie didattiche che favoriscono la collaborazione e l'aiuto reciproco tra gli allievi

B4.5 Sono in grado di gestire i gruppi di lavoro affinché ogni studente fornisca il suo personale contributo

B5. Lavoro collaborativo

B5.1 Sono in grado di cooperare attivamente con altri professionisti extrascolastici

B5.2 Sono in grado di coinvolgere la famiglia nel progetto educativo

B5.3 Sono in grado di condividere con i colleghi informazioni e strategie per migliorare l'inclusione degli allievi

B5.4 Sono in grado di giustificare e legittimare le mie scelte didattiche (ad es. a genitori, colleghi e dirigente scolastico)

B5.5 Sono in grado di condividere modalità di progettazione e valutazione con i diversi docenti che operano all'interno della classe

B5.6 Sono in grado di riflettere sulle mie esperienze didattiche attraverso la rielaborazione dell'esperienza formativa, ricorrendo all'aiuto di pari più esperti

10. Ringraziamenti

Si ringraziano gli studenti iscritti al percorso formativo e il Direttore del corso di specializzazione dell'Università di Foggia, il prof. Luigi Traetta.

11. Bibliografia di riferimento

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

Agenzia Europea per lo sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed opportunità*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education, 2011.

Beacham N., Rouse M., *Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice*, in "Journal of Research in Special Educational Needs", 12(1), 2012, pp. 3-11.

Bellacicco R., *Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino*, in "Education Sciences & Society", 10(1), pp. 135-156.

Bocci F., Guerini I., Travaglini A., *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*, in "Form@re", 21(1), 2021, pp. 8-23.

Booth T., Ainscow M., *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma, Carocci, 2014.

Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T., *La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità*, in "Form@re", 17(1), 2017, pp. 18-48.

Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci, 2005.

Cohen L., Lawrence M., Morrison K., *Research methods in education*, New York, Routledge, 2002.

Darling-Hammond L., *Constructing 21st-century teacher education*, in "Journal of Teacher Education", 57(3), 2006, pp. 300-314.

De Angelis M., *Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia*, in "Form@re", 21(1), 2021, pp. 253-269.

Decreto Ministeriale 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*.

Domenici G., Biasi V., & Ciraci A. M. (2014), *Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 10, 2014, pp. 189-218.

Gaspari P., *Per una formazione "non medicalizzata" del docente di sostegno in prospettiva inclusiva*. in "L'integrazione scolastica e sociale", 17(3), 2018, pp. 265-274.

Guerini I., *La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre*, in "Education Sciences and Society", 11(1), 2020, pp. 169-185.

Kirkpatrick J. D., Kirkpatrick W. K., *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Alexandria, VA. Association for Talent Development, 2016.

Lindqvist H., Thornberg R., Lindqvist G., *Experiences of a dual system: motivation for teachers to study special education*, in "European Journal of Special Needs Education", 36(5), 2021, pp. 743-757.

Mitchell D., *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Trento, Erickson, 2018.

Organization for Economic Cooperation and Development-Centre for Educational Research and Innovation, *Analisi delle pratiche dell'istruzione*, Roma, Armando, 1998.

Previtali D., *Come valutare i docenti?*, Brescia, La Scuola, 2012.

Zappaterra T., *Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico*, in "MeTis", 6(1), 2014, pp. 1-12.

Data di ricezione dell'articolo: 30 aprile 2022

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 14 e 20 maggio 2022

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 3 giugno 2022