

BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

IL DOCENTE INCLUSIVO TRA BISOGNI FORMATIVI E PRATICHE DIDATTICHE. UN'INDAGINE EMPIRICA SULLA EFFICACIA DEI CORSI DI FORMAZIONE

di Lucia Chiappetta Cajola, Anna Maria Ciraci¹

Il saggio dà conto dei risultati di una ricerca empirica condotta nell'ambito del *Corso di specializzazione per le attività di sostegno* dell'Università dell'Aquila con l'obiettivo di verificarne l'efficacia. I dati hanno evidenziato una differente abitudine ad usare metodi e strumenti didattici nei vari ordini e gradi di scuola. Ciò ha permesso una riflessione riguardo alle implicazioni della dialettica sapere/sapere della pratica sulla formazione degli insegnanti e sulla ricerca didattica.

The essay concerns the outcomes of an empirical research conducted in the annual teacher specialization for special educational needs at the University of L'Aquila, with the aim of verifying its effectiveness. The data, which showed a different habit of using teaching methods and tools in the different school levels and degrees, allowed a reflection on the implications of the dialectic theoretical knowledge/knowledge of the practice on teacher training and on didactic research.

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare Lucia Chiappetta Cajola è autrice dei paragrafi 1, 5, 6, 7; Anna Maria Ciraci è autrice dei paragrafi 2, 3, 4.

1. La formazione di insegnanti inclusivi

L'obiettivo di costruire una

società inclusiva non può non partire dalla costruzione di una *scuola inclusiva* i cui principi ispiratori, radicati nella lotta alla discriminazione, alla disegualianza e all'esclusione dall'istruzione in particolare delle fasce più deboli, sono tesi alla rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli allievi alla vita scolastica (Chiappetta Cajola, 2013, p. 9).

La realizzazione di una scuola inclusiva riporta in primo piano il nodo centrale da sciogliere, ovvero la necessità di una rinnovata cultura didattica che sappia trarre dagli studi pedagogici, dalla ricerca scientifica più accreditata e dai principi ispiratori di documenti nazionali e internazionali, i suoi fondamenti e le sue ragioni. Oggi, in linea con quanto promulgato e auspicato da più ambiti a livello internazionale (Ainscow, 1999; Hanks, 2010; UNESCO, 2009), l'integrazione e l'inclusione vanno assunte in un'ottica di *giustizia sociale* (Benadusi & Bottani, 2006; Nussbaum, 2007), alla luce della quale la difficoltà della persona non coincide esclusivamente con le sue caratteristiche psicofisiche, ma sia determinata dal concorso rilevante degli *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione* (Booth & Ainscow, 2014; WHO, 2001; 2007; 2017) che la persona, in una determinata condizione di salute, incontra nel suo percorso formativo ed esistenziale. Tutto ciò comporta, al di là delle competenze specifiche degli insegnanti specializzati nelle attività di sostegno alla classe, l'adeguata e necessaria formazione di tutti gli insegnanti in servizio su posto comune nelle scuole di ogni ordine e grado. In particolare, si avverte in modo crescente l'irrinunciabilità di una sensibilizzazione culturale sul tema delle differenze a scuola e nella società (Deleuze, 1968; Nussbaum, 2011), in grado di promuovere la presa di coscienza dei principali nodi problematici che influenzano il processo di integrazione scolastica e determinano il rallentamento del processo di inclusione. Tale presa di coscienza, congiuntamente all'analisi puntuale delle situazioni che risultano maggiormente adatte per alcuni e non per

altri, orienta decisamente verso la costruzione di un ambiente inclusivo che, pronto a riconoscere e rispettare le differenze, sia capace di rinunciare per sempre a quell'aprioristico e omologante criterio di normalità (Chiappetta Cajola, 2005; 2008) ritenendolo tanto inutile quanto inefficace.

L'indicazione del legislatore (L. 205/2017)², e la sua preoccupazione, è quella relativa all'estensione della formazione all'inclusione a tutti i docenti. Anche il D.lgs. 3 aprile 2017, n. 59³ (al momento ancora inattuato) prevede che i titolari di contratto FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio) su posto comune saranno tenuti a frequentare, nel primo anno nel Corso di specializzazione per l'insegnamento secondario, lezioni, seminari e laboratori destinati al completamento della preparazione degli iscritti nel campo della pedagogia speciale e *della didattica dell'inclusione*, così come i titolari di contratto FIT su posto di sostegno saranno tenuti a frequentare nel primo anno di contratto il Corso di specializzazione in pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e *l'inclusione scolastica*.

1.1. Corsi di specializzazione per le attività di sostegno alla classe

Dal 2011 in Italia sono stati attivati corsi annuali di specializzazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, autonomi rispetto ad altri percorsi universitari, a numero programmato e riservato a docenti in possesso dell'abilitazione all'insegnamento per il grado di scuola per il quale si intende conseguire la specializzazione⁴. I

² Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020* (commi 594-601).

³ D.lgs. 3 aprile 2017, n. 59. *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, (commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

⁴ La specializzazione per il sostegno è disciplinata dal Decreto 30 settembre 2011 "Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il

contenuti disciplinari e l'articolazione dei corsi sono i medesimi per tutti gli ordini di scuola e prevedono articolazioni differenziate per grado scolastico solo per quanto riguarda tirocini e laboratori. Questi ultimi vengono infatti progettati sulla base delle specifiche esigenze proprio al fine di consentire ai corsisti di apprendere e sperimentare competenze ed esperienze nel segmento scolastico di insegnamento. Attraverso i tirocini ed i laboratori, in tal modo, gli insegnanti possono acquisire conoscenze in merito agli elementi di didattica più funzionali e mirati alle azioni didattiche che dovranno svolgere in classe, a seconda dell'età degli allievi, dei programmi ministeriali e delle discipline del curriculum. È importante ricordare che

il docente specializzato per il sostegno è assegnato alla classe in cui è iscritto un alunno con disabilità; egli assume la contitolarità della sezione e della classe in cui opera, partecipa alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti (articolo 13, comma 6 della legge 5 febbraio 1992 n. 104).

Il docente specializzato offre dunque la sua professionalità e competenza a supporto della collegiale azione educativo-didattica, secondo principi di corresponsabilità e di collegialità.

L'indagine qui presentata⁵ è stata condotta su 115 insegnanti partecipanti al Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione attivato presso l'Università degli Studi dell'Aquila in convenzione con l'Università degli Studi Roma Tre, conclusosi nell'anno 2016. La stessa indagine è stata svolta anche nel corso di specializzazione conclusosi nell'anno 2018, i cui esiti sono og-

conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249".

⁵ L'indagine è stata condotta da L. Chiappetta Cajola e A.M. Ciraci nell'ambito del Progetto di ricerca dal titolo *Formare insegnanti inclusivi. Processi didattici e competenze. Un'indagine empirica sulla formazione degli insegnanti di sostegno*, finanziato dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università dell'Aquila.

getto di un ulteriore approfondimento, attualmente in fase di elaborazione.

L'obiettivo è verificarne l'efficacia mediante l'analisi dei comportamenti, degli atteggiamenti e delle opinioni dichiarate dagli insegnanti intervistati in relazione ad alcune aree della proposta formativa alle quali si riconosce una sostanziale capacità descrittiva del profilo professionale dell'insegnante inclusivo. Profilo che trae dai documenti internazionali, in particolare europei (Commissione Europea, 2007; 2008; 2010; Consiglio dell'Unione europea, 2018; Parlamento Europeo & Consiglio Europeo, 2006), dagli studi pedagogici e dalla ricerca scientifica i suoi elementi essenziali.

Infatti, al di là della discussione sulla separazione della formazione dell'insegnante specializzato per il sostegno da quella che è la formazione dell'insegnante in servizio su posto comune, vi sono alcune condizioni di insegnamento e di apprendimento, riconducibili agli studi di settore più accreditati (comportamentismo, cognitivismo, costruttivismo), che si sono maggiormente consolidati nel tempo e che, anche sulla base dell'evidenza empirica, possono rappresentare punti di riferimento fondamentali in termini di azioni didattiche per "tutti" gli allievi e che acquisiscono un'importanza strategica per evitare processi di marginalizzazione e favorire l'inclusione (Calvani, 2012; Chiappetta Cajola, 2008; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; Hattie, 2009; 2012; Mitchell, 2007).

Le condizioni descritte sono le seguenti:

- porre in essere una didattica individualizzata in grado di rispondere ai differenti bisogni educativi e alle potenzialità di ciascuno degli allievi;
- promuovere l'apprendimento tra pari e la cooperazione in classe;
- utilizzare strategie didattiche basate sul problem solving e sulla applicazione delle conoscenze in contesti reali o simulati;
- impiegare l'autovalutazione come mezzo per l'autoregolazione delle strategie individuali di apprendimento;

- padroneggiare i nuovi approcci in tema di valutazione (obiettivi e strumenti valutativi);
- migliorare la relazione d'aiuto, la capacità di lettura delle dinamiche familiari e la collaborazione con il personale specialistico e con i colleghi;
- mettere in atto procedure di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo il modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF dell'OMS.

2. Obiettivi, metodologia, fasi della ricerca

2.1. Obiettivi

La ricerca che qui si presenta ha avuto l'obiettivo di indagare, in generale, l'efficacia del *Corso di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità* attivato presso l'Università dell'Aquila e, in particolare, la prassi didattica degli insegnanti, distinti per ordine e grado di scuola, relativamente ad alcune specifiche competenze didattico-valutative-relazionali mirate all'inclusione. L'indagine, volta a individuare i punti di forza e le criticità del percorso formativo, è apparsa funzionale a promuovere una riflessione critica sulla formazione di *insegnanti inclusivi* al fine di focalizzare gli aspetti da privilegiare e intorno a cui operare per adattare il percorso formativo universitario il più possibile alle necessità concrete dell'agire professionale dei docenti.

2.2. Metodologia

Impianto quasi-sperimentale: analisi e confronto dei dati rilevati con i questionari in entrata, somministrati agli insegnanti che non hanno ancora iniziato il percorso formativo (gruppo di controllo), e i questionari in uscita, somministrati agli stessi insegnanti alla fine del percorso di specializzazione (gruppo sperimentale). La ricerca rientra nella casistica delle misure ripetute su uno stesso

campione: si suppone che tra le due misure sia intervenuto un elemento, nel nostro caso il Corso di specializzazione, che abbia modificato il campione in modo tale che la professionalità dei partecipanti sia migliorata significativamente.

La misura è avvenuta attraverso due questionari, uno in entrata ed uno in uscita, identici, per cui è stato possibile fare un confronto. Per standardizzare il confronto sono state usate le percentuali di risposta. Per confrontare le due proporzioni sulla base dei risultati dei due campioni si è ricorso al test Z per la differenza tra due proporzioni, la cui *statistica test* ha una distribuzione approssimativamente normale quando le ampiezze campionarie sono sufficientemente elevate (Levine, Krehbiel & Berenson, 2006). L'ipotesi test è stata formulata ad una coda avendo come riferimento che il Corso possa aver avuto l'effetto di un effettivo incremento di specifiche competenze professionali. Si è messo a test l'ipotesi che le proporzioni osservate prima e dopo il corso siano le stesse salvo poi respingere l'ipotesi quando il valore della statistica osservata supera il limite soglia corrispondente al grado di significatività scelto a priori. Il test è stato valutato sulla base di tre soglie: 0,05 ($Z=1,645$); 0,1 ($Z=1,282$); 0,15 ($Z=1,036$), dove la soglia 0,05 significa che con grado di confidenza del 95% ($1-0,05$) rifiutiamo l'ipotesi nulla (ovvero l'ipotesi di totale casualità dei risultati) e concludiamo che, per la proporzione osservata, la differenza è significativa e che, quindi, c'è stato un effetto presumibilmente dovuto al Corso di specializzazione.

Per convenzione abbiamo considerato le modalità di risposta come segue: Per nulla → Verificato che la % sia diminuita; Poco → Verificato che la % sia diminuita; Abbastanza → Verificato che la % sia aumentata; Molto → Verificato che la % sia aumentata; Moltissimo → Verificato che la % sia aumentata. Dove si è operata un'aggregazione: Per Nulla & Poco → Verificato che la % sia diminuita; Abbastanza → Verificato che la % sia aumentata; Molto & Moltissimo → Verificato che la % sia aumentata.

Sono state evidenziate anche le differenze significative ma di segno opposto alla convenzione appena descritta dove, ad esem-

pio, c'è stato un aumento della proporzione dei Poco. Alcune risposte infatti hanno mostrato un trend diverso da quanto atteso. In generale tutto il lavoro è stato condotto guardando ad una significatività dell'85%. Alcuni aspetti particolari, però, sono stati verificati con dei parametri più stringenti ed il relativo test è risultato significativo con un livello di confidenza del 90% o 95%, così come viene evidenziato nelle tabelle relative alla presentazione dei dati.

Per quanto riguarda l'analisi per ordine e grado di scuola, sebbene i gruppi da analizzare siano più esigui, si è ritenuto possibile utilizzare lo stesso test di confronto tra percentuali utilizzato nella ricerca per l'intero collettivo.

Strumenti e indicatori: per la rilevazione delle informazioni, per entrambi i gruppi (in entrata e in uscita dal Corso per ciascun ordine e grado scolastico) è stato utilizzato lo stesso *questionario* composto da domande con alternative di risposta predeterminate. Le domande relative ai dati ascrittivi e alla posizione lavorativa (Età; Titolo di studio; Anzianità di servizio; Ordine e grado di scuola dove si presta servizio; Pregressa attività di insegnamento in qualità di docente per le attività di sostegno) seguono delle formulazioni standard; le domande relative ad alcune pratiche didattiche messe in atto in classe sono state formulate in termini relativi (ordine di importanza).

Modalità della raccolta dati: i questionari sono stati auto compilati su carta, in presenza, nel periodo novembre 2015 (questionario in entrata) e giugno 2016 (questionario in uscita). Al fine di mitigare alcune distorsioni del test, come l'effetto acquiescenza o l'effetto di desiderabilità sociale (Paulhus, 2001; Roccato, 2003), sono stati auto compilati in modo anonimo. I questionari sono stati somministrati agli insegnanti che operano nelle scuola dell'infanzia, nella scuola primaria, nella scuola secondaria di I grado e nella scuola secondaria di II grado. Sono stati compilati in totale 198 questionari, 92 in entrata e 106 in uscita. Le numerosità iniziali e finali danno la misura della partecipazione all'80% in entrata e al 92% in uscita.

Popolazione di riferimento: il campione, oggetto dell'indagine, è costituito da tutti gli insegnanti (115) iscritti al Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità di cui: 31 per la scuola dell'infanzia, 33 per la scuola primaria, 29 per la scuola secondaria di I grado, 22 per la scuola secondaria di II grado. Il 90,9% sono donne e il 9,1% uomini; il 50,2% ha più di 40 anni; l'81,7% dei soggetti ha un diploma di laurea e una specializzazione; il 18,3% un diploma di scuola secondaria superiore o equipollente. Relativamente all'esperienza come docente di sostegno: il 31,9% insegna attualmente; il 30,9% non ha mai insegnato; il 24% ha insegnato nel sostegno ma non è in esso attualmente impegnato; il 13,2% non indica la propria esperienza in questa direzione.

Pratiche didattico-valutative-relazionali indagate: 1. Porre in essere una didattica individualizzata in grado di rispondere ai differenti bisogni educativi e alle potenzialità di ciascuno degli allievi (verificare i requisiti necessari per accedere alla proposta di istruzione, ovvero definire la situazione di partenza degli allievi; effettuare operazioni di recupero analitico e sistematico delle lacune di ciascun allievo; usare la valutazione formativa); 2. Promuovere l'apprendimento tra pari e la cooperazione in classe; 3. Utilizzare strategie didattiche basate sul *problem solving* e sulla applicazione delle conoscenze in contesti reali o simulati; 4. Impiegare l'autovalutazione come mezzo per l'autoregolazione delle strategie individuali di apprendimento; 5. Padroneggiare i nuovi approcci in tema di valutazione (obiettivi e strumenti valutativi); 6. Migliorare la relazione d'aiuto, la capacità di lettura delle dinamiche familiari e la collaborazione con il personale specialistico e con i colleghi; 7. Mettere in atto procedure di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo il modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) (International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth) dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità).

2.3. Fasi della ricerca

1. Messa a punto del Questionario⁶; 2. Somministrazione del Questionario prima della frequenza del Corso e al termine dello stesso; 3. Codifica e analisi dei dati: presentazione dei dati (analisi descrittiva) sotto forme tabellari e grafiche con l'ausilio di incroci e di dettagli che aiutino ad individuare i punti di interesse; 4. Test di significatività: nel confronto tra entrata e uscita dal Corso messa a test delle differenze percentuali osservate.

3. Le ragioni di un'analisi per ordine e grado di scuola

Sin dal primo momento l'osservazione delle distribuzioni delle risposte ha suggerito una differente abitudine ad usare strumenti, procedure, approcci nei vari ordini e gradi di scuola dove i docenti intervistati operano. In generale si è osservato che i diversi gruppi di insegnanti si differenziano per utilizzo di strumenti ed attività e per l'effetto che il corso ha avuto sulle loro percezioni e comportamenti professionali. Una parte dei rispondenti ha, infatti, mostrato poco interesse per alcuni strumenti/attività e in uscita dal corso le loro risposte su alcuni aspetti non mostrano differenze sostanziali ottenendo però l'effetto di smorzare le oscillazioni dell'intero collettivo. Non è stato infrequente, infatti, che una significatività meno stringente del collettivo sia apparsa poi significativa ad un grado maggiore di probabilità per un gruppo. Ad es. nella domanda se "lavora per problemi", a livello complessivo non si evidenziano differenze significative tra entrata e uscita, a livello disaggregato si nota invece un effetto differenziale sugli insegnanti della scuola secondaria di 1° grado. Questa suggestione ci ha portato a voler analizzare in modo più puntuale le differenze

⁶ Il questionario per la rilevazione delle competenze professionali degli insegnanti è stato costruito prendendo come riferimento il Questionario CDVR per la rilevazione delle Competenze Didattiche, Valutative e Relazionali degli insegnanti (Domenici, Biasi & Ciraci, 2014).

tra entrata ed uscita nei diversi ordini e gradi di scuola dove insegnano i docenti. Sebbene i gruppi diventino più esigui, è stato possibile utilizzare lo stesso test di confronto tra percentuali utilizzato per l'intero collettivo.

In effetti la lettura congiunta delle due analisi ha arricchito il quadro interpretativo anche se un aspetto da non trascurare è dato dal fatto che i gruppi non sono omogenei per esperienza di insegnamento. In particolare tra gli insegnanti del canale Infanzia e Primaria l'età media è più bassa ed è notevolmente più bassa la percentuale di chi ha o ha avuto esperienze di insegnamento sul sostegno. Alla luce di questo ed osservando le percentuali di risposta viene da pensare che su questi gruppi il Corso abbia avuto anche un effetto di renderli consapevoli di dinamiche prima sconosciute, sottovalutate o sovrastimate. In generale laddove si osservano dei trend opposti a quanto atteso si può provare a leggere il dato con questa chiave di lettura per verificare se è un'ipotesi verosimile.

Nelle tabelle che vengono presentate in seguito, pertanto, per le diverse dimensioni indagate, ritenute in grado di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione, si propone una lettura congiunta delle due analisi (del collettivo e per ordine e grado di scuola).

4. Data analysis del collettivo e per ordine e grado di scuola. Processi didattico-valutativi

4.1. Porre in essere una didattica individualizzata

Porre in essere una didattica individualizzata in grado di rispondere ai differenti bisogni educativi e alle potenzialità di ciascuno degli allievi ha un'importanza strategica per evitare processi di marginalizzazione e favorire l'inclusione (Calvani, 2012; Chiappetta Cajola, 2008; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; Ciraci, 2018; Domenici, 2017; Hattie, 2009; 2012; Mitchell, 2007).

Si sono indagate alcune attività (*verificare i requisiti necessari per accedere alla proposta di istruzione di ciascun allievo; effettuare operazioni di recupero analitico e sistematico delle lacune di ciascun allievo; tenere conto degli interessi degli allievi; usare la valutazione formativa*) ritenute indispensabili per la valorizzazione degli alunni più deboli e per costruire concreti itinerari di recupero e sostegno individualizzati.

La *valutazione formativa*, contrapposta alla valutazione sommativa, riguarda le valutazioni intermedie che l'insegnante fornisce in itinere all'allievo durante il processo di apprendimento per metterlo in condizione di auto correggersi (Domenici, 2001; Vertecchi, 1976). Se "sbagliando si impara" l'errore, nel corso del processo di insegnamento apprendimento, può diventare uno strumento prezioso da cui trarre utili indicazioni sui processi in atto e sui livelli cognitivi raggiunti al fine di costruire itinerari di recupero e sostegno individualizzati. Inoltre, il concetto di valutazione formativa va letto alla luce dell'*autoefficacia* che, secondo Bandura (1977), rappresenta il vero motore motivazionale dell'apprendimento. Le azioni didattiche, pertanto, per incentivare la motivazione intrinseca, dovrebbero, accanto alla rilevazione dell'errore, evidenziare soprattutto i punti forti di ciascuno, quindi gli interessi su cui puntare per migliorarne le prestazioni. Più gli insegnanti programmano interventi di valorizzazione delle abilità degli alunni più deboli, più aumenta la partecipazione di questi ultimi alle attività della classe e il loro riconoscimento nel gruppo (Ciraci & Isidori, 2017).

L'indagine, relativamente al porre in essere una didattica individualizzata, non ha evidenziato nel collettivo differenze apprezzabili tra prima e dopo il Corso. I dati, invece, hanno mostrato una significatività, che ha maggiormente differenziato il gruppo sperimentale dal gruppo di controllo, *solo per gli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado*. Negli altri ordini di scuola, soprattutto nella *scuola dell'infanzia*, sembrerebbe che si sia verificata, al contrario, una diminuzione nell'uso delle attività indagate in seguito alla frequenza del Corso. Una chiave di lettura di questo ridimensionamento nella scuola dell'infanzia potrebbe trovarsi nel fatto che una maggiore conoscenza di queste strategie didattiche abbia

permesso agli insegnanti di prendere atto delle difficoltà di applicarle alla prima infanzia, caratterizzata da ambienti di apprendimento esplorativi, ludici ed espressivi. Da rilevare, al contrario, che l'uso del *feedback* formativo, fornito contestualmente ai risultati delle verifiche, aumenta in modo significativo proprio nella *scuola dell'infanzia* (Tab. 1).

Nella sua esperienza in classe, al fine di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione, quanto utilizza le seguenti attività didattiche?

Tabella n. 1. Porre in essere una didattica individualizzata

		test significativo Significatività della controipotesi															
% confidenza 95		■		■		■		■		■		■					
% confidenza 90		■		■		■		■		■		■					
% confidenza 85		■		■		■		■		■		■					
		Ordine di scuola															
		Collettivo			Infanzia			Primaria			Secondaria di 1° grado			Secondaria di 2° grado			
		Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	
Verifico i requisiti necessari per accedere alla proposta di istruzione, ovvero definisco la situazione di partenza degli allievi																	
Poco & per nulla	%	4,1	3,3		4,8	0		14,8	0		0	4,3		4,3	12,5		0
Abbastanza	%	28,9	28,3		29,5	25		37	26,7		28,1	39,1		13	18,8		40
Molto & moltissimo	%	67	68,5		65,7	75		48,1	73,3		71,9	56,5		82,6	68,8		60
Totale	A	197	92		105	20		27	30		32	23		23	16		20
Effettuo operazioni di recupero analitico e sistematico delle lacune di ciascun allievo																	
Poco & per nulla	%	12,7	15,1		10,6	20		26,9	6,7		6,3	8,3		4,2	31,3		5
Abbastanza	%	49,7	49,5		50	60		57,7	53,3		56,3	58,3		37,5	18,8		50
Molto & moltissimo	%	37,6	35,5		39,4	20		15,4	40		37,5	33,3		58,3	50		45
Totale	A	197	93		104	20		26	30		32	24		24	16		20
Tengo conto degli interessi degli allievi																	
Poco & per nulla	%	2,5	1,1		3,8	0		7,4	0		0	4,3		0	0		10
Abbastanza	%	26,8	31,2		22,9	19		22,2	33,3		31,3	30,4		16,7	37,5		70
Molto & moltissimo	%	70,7	67,7		73,3	81		70,4	66,7		68,8	65,2		83,3	62,5		20
Totale	A	198	93		105	21		27	30		32	23		24	16		20
Lavoro a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento																	
Poco & per nulla	%	10,7	8,5		12,6	19		19,2	3,3		12,5	0		12,5	18,8		5,6
Abbastanza	%	28,9	33		25,2	28,6		30,8	26,7		25	45,8		20,8	31,3		22,2
Molto & moltissimo	%	60,4	58,5		62,1	52,4		50	70		62,5	54,2		66,7	50		72,2
Totale	A	197	94		103	21		26	30		32	24		24	16		18
Uso la valutazione formativa																	
Poco & per nulla	%	8,6	9,7		7,7	23,8		12	0		0	12,5		8,3	6,3		15
Abbastanza	%	32,5	35,5		29,8	38,1		40	30		28,1	41,7		33,3	37,5		20
Molto & moltissimo	%	58,9	54,8		62,5	38,1		48	70		71,9	45,8		58,3	56,3		65
Totale	A	197	93		104	21		25	30		32	24		24	16		20
Fornisco, contestualmente ai risultati delle verifiche, un feedback formativo																	
Poco & per nulla	%	7,3	9		5,8	23,5		3,7	3,3		6,7	8,3		12,5	6,7		0
Abbastanza	%	24,5	25,8		23,3	23,5		29,6	23,3		23,3	33,3		12,5	20		30
Molto & moltissimo	%	68,2	65,2		70,9	52,9		66,7	73,3		70	58,3		75	73,3		70
Totale	A	192	89		103	17		27	30		30	24		24	15		20

4.2. Promuovere l'apprendimento tra pari e la cooperazione in classe

Perché l'apprendimento dia luogo ad un vero e proprio progresso delle strutture cognitive occorre, come si sa, che sia il prodotto di un "conflitto cognitivo" (Piaget, 1975) che, secondo Piaget, si verifica più facilmente nell'interazione tra pari. Ciò avviene per diversi motivi: perché bambini e adolescenti tra loro adoperano lo stesso linguaggio e possono comprendersi più facilmente; perché nella relazione con i pari hanno meno timore ad affermare in modo diretto il proprio punto di vista; perché sono portati ad analizzare con più attenzione l'informazione di ritorno che ricevono da un coetaneo e, anche se non sono immediatamente disposti ad abbandonare la propria opinione, possono essere più interessati a superare la contraddizione che crea il conflitto. Per Vygotskij gli allievi possono raggiungere il livello di sviluppo superiore, la zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1978), se opportunamente stimolati e supportati dal contesto sociale costituito dall'interazione con i pari e con l'adulto. Il conflitto cognitivo di Piaget diviene, dunque, con Vygotskij "socio-cognitivo" in quanto l'attività cognitiva si realizza attraverso le interazioni tra gli individui all'interno di un contesto e in tale contesto va studiata e analizzata. Ciò porta a considerare la classe come una vera e propria "comunità di apprendimento" all'interno della quale si realizza una costruzione "collaborativa" della conoscenza in base a una continua negoziazione di significati e di idee. Questo orientamento trova diversi modelli di applicazione nell'ambito delle azioni didattiche che in diverso modo valorizzano "l'interazione tra pari in classe" (Milburn, 1995; Slavin, 1986). Azioni didattiche che fanno riferimento al ruolo centrale che la relazione con i coetanei gioca, soprattutto nella fase dell'adolescenza, nello sviluppo psicosociale: tramite il gruppo dei pari l'adolescente sperimenta nuovi ruoli sociali, si orienta per quanto riguarda le norme e i valori di riferimento e trova un sostegno per rafforzare l'autostima (Catarisi, 2004).

Una tecnica utile per interpretare ed analizzare i comportamenti e i ruoli sociali nelle relazioni interpersonali e per scoprire

come le persone possono reagire in alcune circostanze è rappresentata dal *role playing* (gioco dei ruoli), che si rifà alla drammatizzazione. Si ritiene, infatti, che il mettere in scena un problema in forma drammatica possa far emergere aspetti del comportamento difficilmente formalizzabili verbalmente o razionalmente. Il *role playing* consiste nella simulazione dei comportamenti e degli atteggiamenti adottati generalmente nella vita reale; i ruoli sono assunti da due o più studenti davanti al gruppo dei compagni-osservatori. Gli studenti devono assumere i ruoli assegnati dall'insegnante e comportarsi come pensano che si comporterebbero realmente nella situazione data.

Anche riguardo all'apprendimento tra pari e la cooperazione in classe, a parte la maggiore utilizzazione dei lavori di gruppo nella scuola dell'infanzia, dai dati emerge una significatività soprattutto per gli insegnanti della scuola secondaria di I grado (Tab. 2).

Nella sua esperienza in classe, al fine di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione, quanto utilizza le seguenti attività didattiche?

Tabella n. 2. Promuovere l'apprendimento tra pari e la cooperazione in classe

	Totale	Ordine di scuola														
		Collettivo			Infanzia			Primaria			Secondaria di 1° grado			Secondaria di 2° grado		
		Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita
Lavori di gruppo																
Poco & per nulla	% 6,7	7,7		5,8	15,8	3,7	6,7		6,5	8,3		4,2	0		10	
Abbastanza	% 19	19,8		18,3	5,3	18,5	16,7		22,6	25		12,5	31,3		20	
Molto & moltissimo	% 74,4	72,5		76	78,9		77,8	76,7		71	66,7		83,3	68,8		70
Totale	A 195	91		104	19		27	30		31	24		24	16		20
Promuovo l'apprendimento tra pari e la cooperazione in classe																
Poco & per nulla	% 3	2,1		3,8	0		0	0		6,3	4,2		4,3	6,3		5,3
Abbastanza	% 21,2	27,7		15,4	23,8		22,2	20		9,4	29,2		4,3	37,5		26,3
Molto & moltissimo	% 75,8	70,2		80,8	76,2		77,8	80		84,4	66,7		91,3	56,3		68,4
Totale	A 198	94		104	21		27	30		32	24		23	16		19
Giochi di ruolo																
Poco & per nulla	% 23	26,1		20,2	5		11,1	26,7		22,6	25		16,7	50		35
Abbastanza	% 32,1	33,7		30,8	35		25,9	33,3		35,5	41,7		25	25		40
Molto & moltissimo	% 44,9	40,2		49	60		63	40		41,9	33,3		58,3	25		25
Totale	A 196	92		104	20		27	30		31	24		24	16		20

4.3. Utilizzare strategie didattiche basate sul problem solving e sulla applicazione delle conoscenze in contesti reali o simulati

Dal punto di vista dell'azione didattica, parliamo di *problem solving* in «tutte le situazioni in cui il soggetto avverte un gap tra la situazione reale e una situazione desiderata e la mente si attiva per il suo superamento» (Calvani, 2011, p. 137). Oggi il *problem solving* ha grande attenzione nel dibattito internazionale, infatti la “capacità di risolvere problemi” è una delle competenze chiave di cittadinanza da conseguire, nel nostro Paese, al termine dell'istruzione obbligatoria (Ciraci, 2013; 2018). Non a caso il programma PISA dell'OCSE non si propone di sondare se e quanto gli studenti quindicenni acquisiscano i contenuti previsti nei programmi di insegnamento, bensì in quale misura sono preparati ad utilizzare i loro saperi per far fronte alle sfide della vita reale.

Una tecnica didattica interessante, in questa prospettiva, è la *tecnica dei casi* (Bellotto, 1989; Goguelin, Cavozi, Dubost & Enriquez, 1971; Tessaro, 2002) che consiste nell'affidare a un gruppo di studenti il racconto di un insieme di avvenimenti o di una situazione problematica e nel promuovere una discussione per analizzare il problema, per comprendere meglio le ragioni profonde degli eventi e dei comportamenti agiti dalle diverse parti in gioco. Gli obiettivi formativi che la tecnica dei casi persegue sono, da un lato, favorire in generale lo sviluppo di capacità di analisi e di decisione mediante lo studio di situazioni e di problemi complessi; dall'altro, attraverso la focalizzazione sui contenuti specifici del caso, favorire l'acquisizione della capacità di diagnosticare e intervenire in situazioni analoghe a quelle presentate nel caso esposto e discusso.

Dalla lettura dei dati a livello complessivo e a livello disaggregato si nota un effetto differenziale soprattutto sugli *insegnanti della scuola secondaria di I e II grado* che mostrano una percezione e sensibilità sull'argomento diversa, forse per via dell'età degli allievi con differenti gradi di maturazione cognitiva (Tab. 3).

Nella sua esperienza in classe, al fine di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione, quanto utilizza le seguenti attività didattiche?

Tabella n. 3. Utilizzare strategie didattiche basate sul problem solving e sulla applicazione delle conoscenze in contesti reali o simulati

		test significativo Significatività della controipotesi															
		%		%		%											
		confidenza 95		confidenza 90		confidenza 85											
		Ordine di scuola															
	Totale	Collettivo			Infanzia			Primaria			Secondaria di 1° grado			Secondaria di 2° grado			
		Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	
Lavoro per problemi																	
Poco & per nulla	%	15,5	18,2		13,3	23,5		29,6	13,8		9,4	16,7		0	18,8		15,8
Abbastanza	%	43,5	39,8		46,7	35,3		44,4	37,9		43,8	37,5		54,2	56,3		47,4
Molto & moltissimo	%	40,9	42		40	41,2		25,9	48,3		46,9	45,8		45,8	25		36,8
Totale	A	193	88		105	17		27	29		32	24		24	16		19
Use metodologie didattiche simulativo/osservativo/sperimentali: individuare un problema, raccogliere dati, formulare congetture																	
Poco & per nulla	%	14,6	20,2		9,5	23,8		18,5	20		9,4	16,7		8,3	18,8		0
Abbastanza	%	34,7	31,9		37,1	33,3		51,9	33,3		31,3	33,3		29,2	31,3		40
Molto & moltissimo	%	50,8	47,9		53,3	42,9		29,6	46,7		59,4	50		62,5	50		60
Totale	A	199	94		105	21		27	30		32	24		24	16		20
Studi di caso																	
Poco & per nulla	%	50,3	56,5		44,7	60		61,9	50		42,9	63,6		34,8	50		45
Abbastanza	%	31,8	28,2		35,1	33,3		33,3	40		42,9	9,1		39,1	31,3		25
Molto & moltissimo	%	17,9	15,3		20,2	6,7		4,8	10		14,3	27,3		26,1	18,8		30
Totale	A	179	85		94	15		21	30		28	22		23	16		20

4.4. Impiegare l'autovalutazione come mezzo per l'autoregolazione delle strategie individuali di apprendimento

Dal punto di vista dell'azione didattica, l'autovalutazione, soprattutto se svolta attraverso prove di simulazione di contesti reali, introduce una maggiore attenzione alla dimensione metacognitiva in quanto, permettendo allo studente di prendere decisioni, di osservarne le conseguenze e di riflettere sugli esiti sbagliati o incompleti, rappresenta una leva fondamentale per acquisire una piena consapevolezza delle proprie strategie di utilizzazione dei saperi posseduti. Apprendere non significa, infatti, solo acquisire conoscenze, ma vuol dire anche essere consapevoli della situazione di apprendimento e delle strategie da usare in relazione ai propri limiti, alle proprie risorse e all'obiettivo da conseguire.

L'autovalutazione, permettendo di acquisire la consapevolezza delle proprie strategie cognitive, relazionali e affettivo-motivazionali, costituisce, nei processi formativi, uno dei fattori cruciali per il miglioramento dei livelli di apprendimento degli allievi (Bandura, 1977; Brown, 1978; Ciraci, 2009; Flavell, 1976) e per l'acquisizione autonoma di competenze (Ciraci, 2017; Domenici & Ciraci 2016).

I dati evidenziano, in controtendenza, che *l'impiego dell'autovalutazione* come mezzo per l'autoregolazione delle strategie individuali di apprendimento è significativo solo *nella scuola primaria* (Tab.4).

Nella sua esperienza in classe, al fine di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione, quanto utilizza le seguenti attività didattiche?

Tabella n. 4. Impiegare l'autovalutazione come mezzo per l'autoregolazione delle strategie individuali di apprendimento

test significativo Significatività della controipotesi

	Totale	Ordine di scuola																	
		Collettivo			Infanzia			Primaria			Secondaria di 1° grado			Secondaria di 2° grado					
		Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita			
Uso l'autovalutazione																			
Poco & per nulla	%	20,8	19,4	22,1	15		14,8	13,3		19,4	20,8		20,8	31,3		36,8			
Abbastanza	%	38,1	40,9	35,6	35		48,1	53,3		25,8	37,5		37,5	31,3		36,8			
Molto & moltissimo	%	41,1	39,8	42,3	50		37	33,3		54,8	41,7		41,7	37,5		26,3			
Totale	A	197	93	104	20		27	30		31	24		24	16		19			

4.5. Padroneggiare i nuovi approcci in tema di valutazione

Le prove di verifica che oggi, ancora troppo spesso, vengono usate solitamente incoraggiano un apprendimento meccanico e ripetitivo e i messaggi che si inviano agli studenti non sono rivolti a sviluppare una autonoma capacità di elaborazione perché ciò che viene richiesto è semplicemente la riproduzione di quanto è stato loro insegnato. Attraverso prove di valutazione che non mi-

rano a rilevare semplici conoscenze ma *l'uso creativo ed originale delle conoscenze di cui si è in possesso, la capacità di effettuare collegamenti, trasformazioni e adattamenti, di compiere applicazioni, di risolvere problemi* (Ciraci, 2017), si stimolano gli allievi anche a costruire tali capacità dal momento che saranno tali capacità ad essere oggetto di verifica.

È stata quindi indagata la capacità di *padroneggiare i nuovi approcci in tema di valutazione* sia riguardo agli obiettivi delle verifiche, sia agli strumenti utilizzati (Temi di tipo tradizionale; Interrogazioni di tipo tradizionale; Prove oggettive; Prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale).

Dall'indagine emerge un aspetto piuttosto interessante e inaspettato: *l'aumento dell'uso di strumenti tradizionali, come interrogazioni e temi, nella scuola secondaria di I e II grado*. Al contrario, non si è rilevato un effetto particolarmente apprezzabile relativamente all'uso di *prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale*. Prove, queste ultime, che nell'ottica di un controllo meta cognitivo, facendo riferimento a problemi complessi e incerti come quelli che si incontrano normalmente nella vita di tutti i giorni, permetterebbero a ogni studente di sviluppare la consapevolezza dei propri processi cognitivi e la capacità di porre in essere strategie per risolvere un problema applicabili in diverse situazioni (Domenici, 2009; Domenici & Ciraci, 2016). Forse perché si tratta di una tipologia poco conosciuta o non presentata adeguatamente durante il Corso.

Relativamente agli *obiettivi della valutazione* (capacità di effettuare collegamenti e relazioni, capacità di compiere applicazioni delle conoscenze possedute in contesti nuovi, capacità di interpretare e valutare le informazioni) emerge un effetto differenziale soprattutto sugli *insegnanti della scuola secondaria di I grado*, mentre non si evidenzia una significatività in tutte e tre le dimensioni per gli *insegnanti della scuola secondaria di II grado*.

Va segnalato un lieve calo, non particolarmente significativo, nell'uso delle *prove oggettive* (già, però, usate molto in partenza) *in ogni ordine e grado scolastico*.

Per quanto riguarda il giustificare la valutazione solo con le famiglie, emerge una significatività solo per la *scuola dell'infanzia*, mentre si discute della valutazione con tutta la classe solo nella *scuola secondaria di II grado*. In questo caso le diverse evidenze potrebbero spiegarsi con la diversa età degli allievi.

Infine, sull'uso dei risultati delle verifiche per la riprogettazione dei percorsi didattici e quindi con funzione di revisione critica delle routine professionali, emerge una significatività solo per gli insegnanti della *scuola secondaria di II grado* (Tab.5).

Nella sua esperienza in classe, al fine di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione, quanto utilizza le seguenti attività e strumenti nei processi valutativi?

Tabella n. 5. Padroneggiare i nuovi approcci in tema di valutazione

		test significativo Significatività della controipotesi																																																					
		<table border="1"> <tr> <td>% confidenza 95</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>% confidenza 90</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>% confidenza 85</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>												% confidenza 95														% confidenza 90														% confidenza 85													
% confidenza 95																																																							
% confidenza 90																																																							
% confidenza 85																																																							
		Ordine di scuola																																																					
		Totale	Collettivo			Infanzia			Primaria			Secondaria di 1° grado			Secondaria di 2° grado																																								
			Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita																																						
Temî di tipo tradizionale																																																							
Poco & per nulla	%	70,8	73		68,8	81,3		80	73,3		73,3	70,8		50	68,8		70																																						
Abbastanza	%	22,2	23,6		20,8	18,8		20	20		20	25		29,2	31,3		15																																						
Molto & moltissimo	%	7	3,4		10,4	0		0	6,7		6,7	4,2		20,8	0		15																																						
Totale	A	185	89		96	16		20	30		30	24		24	16		20																																						
Interrogazioni tradizionali																																																							
Poco & per nulla	%	55,8	57,3		54,5	81,3		84	66,7		60	54,2		33,3	18,8		30																																						
Abbastanza	%	30	30,3		29,7	18,8		16	26,7		36,7	29,2		41,7	56,3		25																																						
Molto & moltissimo	%	14,2	12,4		15,8	0		0	6,7		3,3	16,7		25	25		45																																						
Totale	A	190	89		101	16		25	30		30	24		24	16		20																																						
Prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale																																																							
Poco & per nulla	%	15,5	17,4		13,9	10		12	13,3		13,3	20,8		20,8	26,7		10																																						
Abbastanza	%	31,1	29,3		32,7	25		44	33,3		33,3	29,2		20,8	33,3		35																																						
Molto & moltissimo	%	53,4	53,3		53,5	65		44	53,3		53,3	50		58,3	40		55																																						
Totale	A	193	92		101	20		25	30		30	24		24	15		20																																						
Prove oggettive																																																							
Poco & per nulla	%	11,6	11,2		12	31,3		25	6,7		3,3	4,2		0	6,3		20																																						
Abbastanza	%	27,5	25,8		29	25		33,3	36,7		40	25		20,8	12,5		20																																						
Molto & moltissimo	%	60,8	62,9		59	43,8		41,7	56,7		56,7	70,8		79,2	81,3		60																																						
Totale	A	189	89		100	16		24	30		30	24		24	16		20																																						
Valuto la capacità di individuare collegamenti e relazioni																																																							
Poco & per nulla	%	6,8	5,6		7,9	0		7,7	3,4		3,4	12,5		8,3	6,7		15																																						
Abbastanza	%	34	43,3		25,7	47,4		26,9	31		34,5	45,8		12,5	53,3		30																																						
Molto & moltissimo	%	59,2	51,1		66,3	52,6		65,4	65,5		62,1	41,7		79,2	40		55																																						
Totale	A	191	90		101	19		26	29		29	24		24	15		20																																						

Valuto la capacità di compiere applicazioni delle conoscenze possedute in contesti nuovi												
Poco & per nulla	%	4,7	7,6	2	10	0	6,7	0	8,3	0	6,7	10
Abbastanza	%	28,5	28,3	28,7	30	24	23,3	32,3	37,5	26,1	20	30
Molto & moltissimo	%	66,8	64,1	69,3	60	76	70	67,7	54,2	73,9	73,3	60
Totale	A	193	92	101	20	25	30	31	24	23	15	20
Valuto la capacità di interpretare e valutare le informazioni												
Poco & per nulla	%	4,7	5,4	4	5	0	3,3	3,4	8,3	4,2	6,7	5,3
Abbastanza	%	33,2	38	28,7	35	25,9	33,3	27,6	41,7	20,8	40	47,4
Molto & moltissimo	%	62,2	56,5	67,3	60	74,1	63,3	69	50	75	53,3	47,4
Totale	A	193	92	101	20	27	30	29	24	24	15	19
Giustifico la valutazione solo con la famiglia												
Poco & per nulla	%	84,8	88	81,8	95	81,8	80	83,9	91,7	83,3	86,7	80
Abbastanza	%	11,5	8,7	14,1	0	18,2	13,3	9,7	8,3	16,7	13,3	15
Molto & moltissimo	%	3,7	3,3	4	5	0	6,7	6,5	0	0	0	5
Totale	A	191	92	99	20	22	30	31	24	24	15	20
Discuto della valutazione con tutta la classe												
Poco & per nulla	%	36,3	38	34,7	47,4	44	46,7	43,3	20,8	16,7	43,8	30
Abbastanza	%	31,6	28,3	34,7	31,6	28	20	30	33,3	37,5	25	50
Molto & moltissimo	%	32,1	33,7	30,7	21,1	28	33,3	26,7	45,8	45,8	31,3	20
Totale	A	193	92	101	19	25	30	30	24	24	16	20
I risultati delle verifiche sommative intermedie o di fine anno vengono utilizzati per la riprogettazione dei percorsi didattici												
Poco & per nulla	%	10,6	10	11,2	0	19	7,1	9,7	16,7	16,7	18,8	0
Abbastanza	%	33	31,1	34,7	52,6	28,6	21,4	25,8	33,3	29,2	18,8	65
Molto & moltissimo	%	56,4	58,9	54,1	47,4	52,4	71,4	64,5	50	54,2	62,5	35
Totale	A	188	90	98	19	21	28	31	24	24	16	20

5. Data analysis del collettivo e per ordine e grado di scuola. Competenze nella relazione d'aiuto, capacità di lettura delle dinamiche familiari, collaborazione con gli specialisti e con i colleghi, capacità di approccio ICF

5.1. Competenze nella relazione d'aiuto, capacità di lettura delle dinamiche familiari, collaborazione con gli specialisti e con i colleghi

Relativamente alle competenze nella relazione d'aiuto e nella capacità di lettura delle dinamiche familiari (al fine di realizzare, nell'ottica della corresponsabilità educativa, percorsi di sostegno alla genitorialità e di collaborazione e dialogo con le famiglie) si evidenzia una scarsa significatività per gli insegnanti della scuola secondaria, mentre la categoria che fa rilevare una maggiore competenza acquisita al termine del Corso è quella degli insegnanti della scuola primaria. Ciò è probabilmente da attribuire alla differente interazione che il corpo insegnante si trova ad avere con le famiglie (genitori più giovani e più presenti per i bambini più piccoli vs genitori meno giovani e meno presenti per gli adolescenti) e con i discenti (differenti gradi di maturazione cognitiva).

Relativamente alla *collaborazione con il personale specialistico*, analizzando al dettaglio per ordine e grado di scuola, si rileva una scarsa propensione nei confronti degli operatori socio-sanitari. Soltanto gli insegnanti della *scuola primaria* pensano di rivolgersi ad esperti nel caso di disabilità sensoriali e intellettive (Tab. 6).

Nella sua esperienza in classe, al fine di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione, quanto utilizza le seguenti attività?

Tabella n. 6. Competenze nella relazione d'aiuto, nella capacità di lettura delle dinamiche familiari e nella collaborazione con il personale specialistico

test significativo Significatività della controipotesi

	Totale	Ordine di scuola											
		Collettivo				Infanzia		Primaria		Secondaria di 1° grado		Secondaria di 2° grado	
		Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita
Riesco ad individuare i principali meccanismi di reazione del 'sistema famiglia' di fronte ad un figlio disabile													
Poco & per nulla	%	11,3	11,8		10,8	0	11,5	13,3	0	13	4,2	25	36,8
Abbastanza	%	41,5	38,7		44,1	28,6	42,3	46,7	51,6	39,1	45,8	37,5	36,8
Molto & moltissimo	%	47,2	49,5		45,1	71,4	46,2	40	48,4	47,8	50	37,5	26,3
Totale	A	195	93		102	21	26	30	31	23	24	16	19
Favorisco il coinvolgimento e la cooperazione con le famiglie													
Poco & per nulla	%	5,1	5,4		4,8	4,8	0	3,3	3,1	0	4,2	13,3	15,8
Abbastanza	%	23,9	29		19,2	4,8	18,5	33,3	15,6	33,3	20,8	46,7	26,3
Molto & moltissimo	%	71,1	65,6		76	90,5	81,5	63,3	81,3	66,7	75	40	57,9
Totale	A	197	93		104	21	27	30	32	24	24	15	19
Collaboro con gli operatori dei servizi sociali e sanitari													
Poco & per nulla	%	19,5	18,5		20,4	4,8	8	13,8	20	25	31,8	40	26,3
Abbastanza	%	36,8	37		36,7	28,6	44	37,9	30	41,7	40,9	26,7	36,8
Molto & moltissimo	%	43,7	44,6		42,9	66,7	48	48,3	50	33,3	27,3	33,3	36,8
Totale	A	190	92		98	21	25	29	30	24	22	15	19
Mi rivolgo ad esperti nel caso di allievi con disabilità sensoriali e intellettive													
Poco & per nulla	%	8,3	10,9		6	14,3	7,4	10	0	8,7	8,7	13,3	5,6
Abbastanza	%	29,7	28,3		31	28,6	40,7	30	24,1	21,7	26,1	40	38,9
Molto & moltissimo	%	62	60,9		63	57,1	51,9	60	75,9	69,6	65,2	46,7	55,6
Totale	A	192	92		100	21	27	30	29	23	23	15	18

Per quanto riguarda la *collaborazione con i colleghi*, i dati evidenziano una condivisione di obiettivi e modalità didattiche che, sostanzialmente, viene confermata al termine del Corso, stante il fatto che il docente specializzato nel sostegno offre la sua professionalità e competenza per apportare “all’interno della classe” un significativo supporto alla collegiale azione educativo-didattica,

secondo principi di “corresponsabilità e di collegialità” (MIUR, 2012). Una minore collaborazione, non sempre efficace, che si rileva purtroppo da tempo (Chiappetta Cajola, 2007), si manifesta nel dialogo tra PEI (Piano Educativo Individualizzato) e programmazione didattica nell’ambito del curricolo di classe e, di conseguenza, nel raggiungimento degli obiettivi formativi comuni, nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria. Stante tale rilevazione, vale sottolineare una volta di più che l’insegnante specializzato per il sostegno non deve e non può essere l’unico responsabile del Piano Educativo Individualizzato per l’alunno con disabilità che, invece, deve e può essere il frutto di una corresponsabilizzazione di tutti i docenti, degli operatori sociali e sanitari e della famiglia, frutto maturo di tante professionalità competenti (Chiappetta Cajola, 2008; Cottini, 2017). Analogamente, è il caso di sottolineare che è di grande rilevanza l’apporto dell’insegnante di classe il quale redige il PEI congiuntamente all’insegnante di sostegno e, nel contempo, garantisce la progettazione integrata tra il PEI stesso e il curricolo di classe.

La parola chiave è, dunque, condivisione, ovvero sinergie di intenti e di azioni, contributi scambievoli di aiuto e di confronto finalizzati alla definizione di obiettivi davvero a misura dell’allievo con disabilità, dai quali individuare i “migliori” percorsi formativi ed esperienziali, le modalità di verifica e valutazione degli apprendimenti, indagando contestualmente se sono state poste le “migliori” condizioni per apprendere (Chiappetta Cajola, 2013; Cornoldi, 1995).

È importante evidenziare che si rileva una maggiore tendenza, nella scuola dell’infanzia e primaria, alla connessione tra PEI e verifica degli obiettivi, nell’ambito della classe. Tale tendenza è stata rilevata sia all’inizio che al termine del Corso (Tab. 7).

Nella sua esperienza in classe, al fine di favorire l’apprendimento e promuovere il processo di inclusione, quanto utilizza le seguenti attività?

Tabella n. 7. Collaborazione con i colleghi e sostegno alla classe

test significativo Significatività della controipotesi

% confidenza 95
% confidenza 90
% confidenza 85

	Totale	Ordine di scuola														
		Collettivo			Infanzia			Primaria			Secondaria di 1° grado			Secondaria di 2° grado		
		Entrata	test	Uscite	Entrata	test	Uscite	Entrata	test	Uscite	Entrata	test	Uscite	Entrata	test	Uscite
Lavorando su posto di sostegno, condivido obiettivi formativi e modalità didattiche con gli insegnanti su posto comune																
Poco & per nulla	%	5,1	2,4	7,5	0	4,5	3,8	3,6	4,5	8,7	0	17,6				
Abbastanza	%	23	24,7	21,5	25	22,7	19,2	32,1	27,3	8,7	33,3	23,5				
Molto & moltissimo	%	71,9	72,9	71	75	72,7	76,9	64,3	68,2	82,6	66,7	58,8				
Totale	A	178	85	93	20	22	26	28	22	23	15	17				
Lavorando su posto comune, condivido obiettivi formativi e modalità didattiche con l'insegnante di sostegno																
Poco & per nulla	%	3,8	3,4	4,2	0	4,3	3,4	0	8,3	13	0	0				
Abbastanza	%	19,6	18	21,1	15	26,1	20,7	21,4	12,5	13	21,4	26,3				
Molto & moltissimo	%	76,6	78,7	74,7	85	69,6	75,9	78,6	79,2	73,9	78,6	73,7				
Totale	A	184	89	95	20	23	29	28	24	23	14	19				
Favorisco l'integrazione del PEI con le programmazioni di classe																
Poco & per nulla	%	8,7	12,1	5,7	5,3	11,5	6,9	6,3	8,3	4,2	31,3	0				
Abbastanza	%	30,6	33	28,6	47,4	34,6	20,7	25	41,7	20,8	25	40				
Molto & moltissimo	%	60,7	54,9	65,7	47,4	53,8	72,4	68,8	50	75	43,8	60				
Totale	A	196	91	105	19	26	29	32	24	24	16	20				
Verifico il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti nel PEI																
Poco & per nulla	%	8,6	11,8	5,8	9,5	11,5	3,4	3,2	16,7	0	18,8	10				
Abbastanza	%	28,4	28	28,8	19	26,9	31	25,8	29,2	33,3	31,3	35				
Molto & moltissimo	%	62,9	60,2	65,4	71,4	61,5	65,5	71	54,2	66,7	50	55				
Totale	A	197	93	104	21	26	29	31	24	24	16	20				

5.2. Capacità di lettura e di impiego dell'ICF per l'osservazione e la valutazione dei vari aspetti del "funzionamento umano"

Altrettanto interessante evidenziare che la *capacità di lettura e di impiego dell'ICF* (Chiappetta Cajola, 2015; WHO, 2007) si distribuisce soprattutto nelle *scuole secondarie*, e meno nella *scuola dell'infanzia*, dove, invece, il suo impiego più diffuso sarebbe fondamentale per individuare precocemente, e prendere in carico, eventuali condizioni di problematicità, difficoltà, disagio, con interventi di prevenzione dei fattori di rischio e promozione dei fattori di protezione a livello individuale e sociale (Tab. 8).

Inoltre,

considerate le finalità dell'applicazione dell'ICF al contesto educativo e scolastico, in particolare quella di rilevare se sono state messe in atto le condizioni più adeguate per attualizzare le potenzialità individuali nell'ottica del successo personale e formativo e del diritto allo studio [...] è possibile ritenere che le competenze di osservazione [...] contri-

buiscono a saper osservare e analizzare non solo le caratteristiche ed i bisogni del singolo allievo, ma anche le caratteristiche della realtà circostante l'allievo stesso, costruendo un quadro descrittivo comprensivo degli elementi da rimuovere (barriere) o da attivare (facilitatori) mediante un'opportuna progettazione e ri-progettazione delle azioni educativo-didattiche, in termini di individualizzazione e di personalizzazione dell'apprendimento (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018, p. 126).

Nella sua esperienza in classe, al fine di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione, quanto utilizza la seguenti attività?

Tabella n.8. Mettere in atto procedure di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF

test significativo Significatività della controipotesi

	Totale	Ordine di scuola														
		Collettivo			Infanzia			Primaria			Secondaria di 1° grado			Secondaria di 2° grado		
		Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita	Entrata	test	Uscita
Metto in atto procedure di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS																
Poco & per nulla	% 28,3	34,8	22,5	28,6	23,1	28,6	13,3	43,5	25	46,7	35					
Abbastanza	% 31,9	31,5	32,4	38,1	38,5	32,1	40	30,4	29,2	26,7	15					
Molto & moltissimo	% 39,8	33,7	45,1	33,3	38,5	39,3	46,7	26,1	45,8	26,7	50					
Totale	A	191	89	102	21	26	28	30	23	24	15	20				

6. Insegnare nei diversi ordini e gradi scolastici. Come cambia l'apprendimento

I dati, ottenuti dall'analisi del confronto tra questionari in entrata (gruppo di controllo costituito dagli insegnanti che non hanno ancora iniziato il percorso di specializzazione) e questionari in uscita (gruppo sperimentale costituito dagli stessi insegnanti alla fine del percorso di specializzazione) mostrano, nel complesso, una tendenza generalizzata ad un uso più esteso delle metodologie didattico-valutative che, nella letteratura scientifica di settore, sono considerate strategiche per evitare fenomeni di marginalizzazione e favorire, invece, l'inclusione.

In questo quadro, è possibile spingere la nostra riflessione al fine, per un verso, di ampliare e arricchire la discussione sugli esiti rilevati, elevando allo stesso tempo la dialettica sugli aspetti particolarmente problematizzanti, e per l'altro di indicare ulteriori piste di analisi e di approfondimento.

Esiste, come è noto, una sostanziale differenza tra insegnare in una classe di preadolescenti-adolescenti e in quella di bambini, evidenziata anche da una discontinuità metodologico-didattica (Chiappetta Cajola, 2013) che, in parte necessaria, non è in grado di accompagnare proficuamente gli allievi nell'esperienza del passaggio da un grado scolastico all'altro, sottoponendoli a "salti" piuttosto che a immergerli in sentieri da esplorare (Canevaro, 2006). I più piccoli sono, in fase iniziale, in parte privi di determinate e specifiche conoscenze, pur se ricchi di un bagaglio variegato di conoscenze e di esperienze fondamentali. L'alunno preadolescente-adolescente ha, invece, al suo attivo, un vissuto individuale più ampio e multiforme, nonché una formazione scolastica pregressa. Il bambino o la bambina mostrano, in generale, una maggiore dipendenza dall'insegnante rispetto ai ragazzi e alle ragazze che hanno sviluppato una certa autonomia, anche di pensiero, che permette loro di esercitare un ruolo maggiormente attivo nel processo di apprendimento e sono in grado di porre in collegamento i saperi scolastici con le proprie esperienze anche extrascolastiche.

Anche il bisogno di conoscere è differente: nei ragazzi comincia a manifestarsi l'esigenza di sapere a che cosa può servire ciò che si apprende. Secondo Piaget (1975), *lo sviluppo del bambino si fonda sull'evoluzione delle strutture cognitive*, e la progressione delle capacità intellettive passa attraverso quattro stadi: sensomotorio (da 0 a 2 anni), preoperativo (da 2 a 7 anni), operativo concreto (da 7 a 11 anni) e operativo formale (da 11 a 15 anni). L'insegnante ne tiene conto in particolare in fase di pianificazione delle attività educative e didattiche al fine di supportare e facilitare le varie forme di apprendimento in relazione ai differenti stili di apprendimento. Vi sono, ad esempio, circostanze formative in cui può essere opportuno o meno utilizzare determinate modalità didatti-

che più orientate ad esperienze pratiche: quando si entra in contatto con un'area contenutistica assolutamente nuova ed estranea con cui i discenti non hanno avuto precedenti esperienze; quando i discenti non comprendono la pertinenza con i compiti o i problemi della loro vita reale; quando in sostanza c'è bisogno di un percorso fortemente guidato da parte dell'insegnante.

È anche vero, però, che la dipendenza del discente dall'insegnante può essere presente, a diversi gradi, nei primi anni di vita e di sviluppo del bambino, durante i quali quest'ultimo ha bisogno dell'aiuto del docente che, in ogni caso, interviene con modalità tese a favorire progressivamente l'autonomia, fin dai primi anni di età. Man mano che gli individui maturano, il loro bisogno e la loro capacità di essere autonomi, di utilizzare la loro esperienza nell'apprendimento, di riconoscere la loro disponibilità ad apprendere e di organizzare il loro apprendimento attorno ai problemi della vita reale, cresce costantemente dall'infanzia alla preadolescenza, e poi rapidamente durante l'adolescenza (Knowles, 1973). Knowles individua sei principali caratteristiche dei discenti adulti: il concetto di sé che li guida verso l'autogestione, il possesso di un notevole bagaglio di esperienza, una disponibilità ad apprendere, un orientamento verso l'apprendimento centrato sui problemi e sulla vita reale, una motivazione all'apprendimento riferita a moventi prevalentemente interni, un naturale bisogno di conoscere (Knowles, 1973). Col passare degli anni, si diventa psicologicamente adulti quando arriviamo a un concetto di noi stessi come persone autonome e responsabili della propria vita; tale processo è graduale e accompagnato dalla maturazione biologica.

È importante, dunque, essere consapevoli che, per ogni alunno bisogna valutare, con un'ampia gamma di strumenti adeguati, non solo gli aspetti cognitivi ma anche quelli fisici, affettivi, temperamentali, valoriali e relazionali, come pure le note del suo ambiente familiare e sociale che più influiscono sulla sua educazione (Calonghi, 1983).

Prima di insegnare qualcosa a qualcuno, pur convinti che si possa insegnare tutto a tutti (Comenio, 1952), è ineludibile conoscere il destinatario dell'azione educativa. Nella scelta tra le mol-

teplici decisioni da poter assumere relative all'organizzare e alla gestione della scuola nel suo complesso, o della singola classe o di una o più discipline di insegnamento (Chiappetta Cajola, 1999), il docente sarà impegnato, in un quadro teorico di riferimento, nella formulazione di ipotesi risolutive dei problemi esistenti, nella messa a punto degli adattamenti, sia organizzativi, sia metodologico-didattici, più adeguati alle caratteristiche degli allievi e dell'ambiente di apprendimento. Tale operazione di rilievo necessita di azioni collaborative e di interazioni costanti e solidali per la messa a fuoco degli obiettivi, della costruzione di sequenze didattiche coerenti con i costrutti teorici proposti, dell'attuazione in classe di quanto deciso a livello progettuale, nonché della valutazione dell'efficacia educativa degli interventi realizzati e della disseminazione dei risultati tra i colleghi. Qualsiasi argomento può essere insegnato a qualsiasi persona e ad ogni età «purché sia tradotto in una forma adatta alla portata di qualsiasi allievo» (Bruner, 1973).

7. Nuove prospettive per la formazione degli insegnanti e per la ricerca didattica: convergenze necessarie tra teoria e pratica

Gli esiti presentati forniscono l'opportunità, che abbiamo inteso cogliere, di riflettere su taluni aspetti relativi alla formazione degli insegnanti, e anche sulle modalità didattico-formative con cui viene erogata. È indubbio che un curriculum per la formazione degli insegnanti non vada, infatti, pensato solo in termini di contenuti, di conoscenza di elementi teorici o, semplicisticamente, fornirne una meccanica applicazione nel contesto professionale (Ciraci, 2014; Ciraci & Isidori, 2017). Per gli insegnanti professionisti non è essenziale possedere un certo repertorio di tecniche e di linee precodificate di azione ma sviluppare la capacità di cogliere il profilo originale delle situazioni e mettere in gioco abilità di reazione, innovazione, creazione, decisione che non risiedono in codici da apprendere ma si esplicano solo in "pratiche situate" (Altet, 2010; Mezirow, 1991; Perrenoud, 2001; Schön, 1983).

Affinché, però, la conoscenza della pratica si trasformi in pensiero e professionalità consapevole occorre arrivare all'esplicitazione del significato di un'esperienza e alla sua reinterpretazione per trasformarla in apprendimento intenzionale mediante una rielaborazione e, più precisamente, una "riflessione nel corso dell'azione" (Schön, 1983). L'ideale punto di convergenza tra teoria e pratica diventa, dunque, un insegnante ricercatore capace di un atteggiamento riflessivo verso la propria pratica professionale, in grado di scegliere tra alternative formalmente equivalenti, di mettere in atto la sua scelta, di controllarne i risultati, di rivederne eventualmente il significato. A questo scopo, occorre una visione dell'insegnamento come un campo di problemi professionali da affrontare anche collettivamente, ponendosi domande, formulando ipotesi di lavoro, sperimentandole, riflettendo sui risultati per porsi nuove domande e ideare nuove ipotesi, e così via.

Le metodologie formali e tradizionali di formazione, ancora largamente utilizzate in quasi tutti i sistemi di formazione degli insegnanti, potrebbero proficuamente convivere con metodologie innovative maggiormente basate su forme collaborative tra pari, meno rigide e più focalizzate, invece, sul coinvolgimento e sul protagonismo dei corsisti "sul campo" (Hattie, 2009), che diventano co-costruttori del proprio percorso di formazione.

Come precisa l'ultimo rapporto internazionale TALIS/Teaching and Learning International Survey (OECD, 2014), è importante "dare voce" agli insegnanti e alla loro esperienza al fine di contribuire a disegnare un profilo degli insegnanti e della loro attività professionale necessario per individuare i fattori che maggiormente incidono sull'efficacia dell'insegnamento ai fini dei risultati di apprendimento.

In Europa, i sistemi educativi definiscono i bisogni di formazione in modi diversi. In alcuni paesi, il compito di determinare i bisogni degli insegnanti viene delegato alle scuole, che a volte lo svolgono con l'assistenza degli insegnanti stessi ma, nella maggior parte dei sistemi europei, sono le autorità a livello centrale a delimitare le priorità politiche per lo sviluppo professionale degli inse-

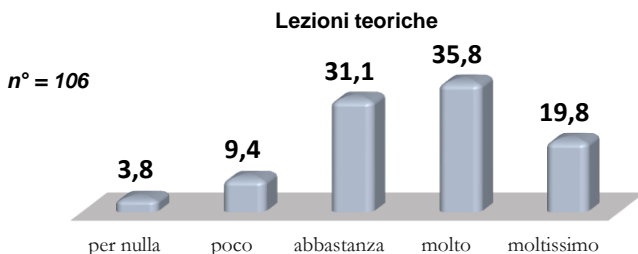
gnanti. Se gli approcci *bottom-up* non rappresentano necessariamente la risposta, potrebbero però permettere di inquadrare in modo più efficace i bisogni reali e i bisogni percepiti, mediante l'ascolto degli insegnanti e delle scuole. Sono numerosi gli insegnanti che hanno affermato di aver affrontato, durante le attività formative di sviluppo professionale, tematiche in relazione alle quali solo basse percentuali di colleghi avevano espresso un bisogno formativo. Al contrario, una esigua minoranza ha riferito di aver affrontato argomenti verso i quali alte percentuali di insegnanti avevano espresso un bisogno elevato o moderato.

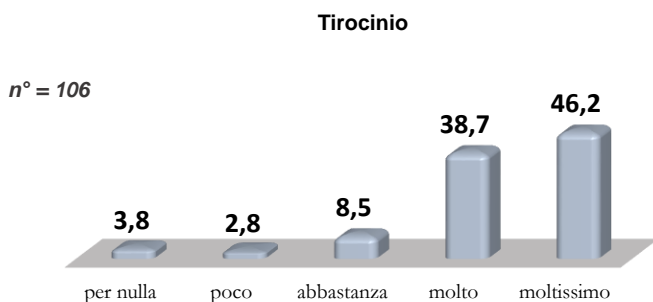
Questo indica la possibile incongruenza tra l'offerta formativa e la domanda di formazione: una revisione per riallineare questi due aspetti sarebbe quindi auspicabile.

Non a caso per gli insegnanti intervistati nell'indagine presentata le modalità formative maggiormente significative sono considerate i laboratori e il tirocinio, in particolare il tirocinio diretto (Grafico 1).

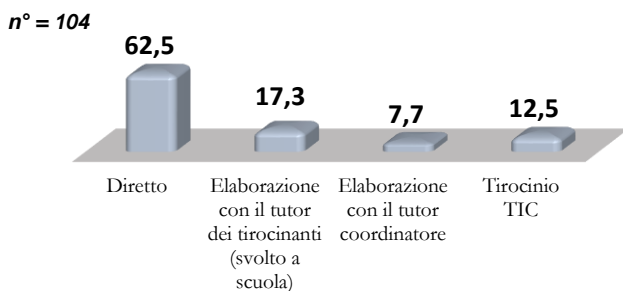
Grazie a quale delle seguenti modalità il Corso di specializzazione da lei frequentato ha prodotto un accrescimento delle competenze professionali?

Grafico n. 1. Modalità formative utilizzate nel Corso di specializzazione





Quale modalità di Tirocinio ha ritenuto particolarmente significativa per la sua formazione professionale?



La letteratura internazionale è concorde, infatti, sul fatto che i programmi più efficaci per lo sviluppo professionale degli insegnanti siano quelli, come ad es. il *Lesson Study*⁷ (Bartolini Bussi & Ramploud, 2018; Lewis, 2002; Lewis, Perry, Friedkin & Roth, 2012; Stigler & Hiebert, 1999), che coinvolgono gli insegnanti in

⁷ *Lesson Study* è la traduzione inglese del termine giapponese *Jyugyo-kenkyu*. Si tratta di un processo di formazione e sviluppo professionale che si realizza in gruppo su lezioni condotte dal vivo: gli insegnanti lavorano assieme per la progettazione di un'attività didattica, che viene poi esaminata nella sua applicazione.

processi ciclici di azione e riflessione, eventualmente mediati dall'aiuto di colleghi o di esperti dai quali ricevere il feedback necessario per riorientare la pratica quotidiana in classe. Si tratta quindi di sviluppare non tanto un'identità professionale quanto di costruire conoscenze sperimentate attraverso la pratica in aula e la formazione in servizio che consenta di analizzare nel dettaglio l'impatto che l'insegnamento – piuttosto che l'insegnante – produce sugli allievi.

Attualmente, anche se è condivisa l'esigenza di partire dalla conoscenza valida e fedele di come gli insegnanti di fatto insegnano, per poi arrivare a costruire una teoria dell'azione didattica criticamente vagliata, spesso non vi è un'analisi delle pratiche educative raccolte. Ma è, invece, solo attraverso questa che la ricerca empirica in campo didattico può fornire alla ricerca teorica indispensabili elementi di riflessione perché consente di conoscere meglio la realtà educativa e di progettare il miglioramento mediante l'innalzamento della qualità dell'istruzione (Chiappetta Cajola, 2008).

Se è credibile che, per la formulazione di una teoria didattica diviene indispensabile aderire alla realtà osservabile, sia relativa agli alunni, sia agli insegnanti e sia infine all'ambiente in cui si attua la loro relazione didattica, allo stesso modo è possibile affermare che non si può ridurre il sapere didattico soltanto a ciò che è empiricamente osservabile perché esso si alimenta anche, e molto opportunamente, della riflessione teorica.

Nello stesso tempo, tuttavia, non si possono dedurre i principi della metodologia didattica da principi teorici assoluti, senza conoscere e osservare le persone da educare, i contesti e i processi implicati nella relazione didattica. Si tratta, quindi, di procedere dalla rilevazione obiettiva delle pratiche didattiche per poi giungere a dedurre alcune costanti, ovvero i principi orientativi per l'azione attraverso l'analisi delle correlazioni tra le variabili relative agli insegnanti, agli alunni e al contesto in cui si svolgono i processi di insegnamento-apprendimento (Corallo, 2010a).

Per cogliere la dinamicità e la multidimensionalità della realtà quotidiana della classe, valorizzando le esperienze realizzate e

presentate dagli insegnanti, il ricercatore universitario deve potersi avvalere del contributo di quest'ultime, che non può essere limitato a meri esempi di prestazioni degli alunni o dei protocolli di "pratiche educative" da analizzare. Peraltro, va considerato che la didattica si avvale anche dei risultati delle ricerche della psicologia e della pedagogia sperimentale, e questi non sono, però, utilizzabili direttamente dall'insegnante senza una riflessione scientifica da parte dei cultori della didattica (Corallo, 2010b).

A fronte delle riflessioni proposte in questa sede riguardo gli esiti dell'indagine in relazione alle ipotesi di partenza, si ritiene che la lettura congiunta delle due analisi presentate (del collettivo e per ordine e grado scolastico) possa essere funzionale a promuovere una profonda attenzione sui contenuti e sulle modalità formative dei corsi per gli insegnanti e, in particolare, porre i formatori e, in particolare, le università, di fronte alla sfida di costruire risposte coerenti con i bisogni formativi degli insegnanti di ciascun ordine e grado scolastico.

Bibliografia

- Ainscow M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Routledge.
- Altet M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1(1), 117-141.
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bartolini Bussi C., & Ramploud A. (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Bellotto M. (1989). I metodi attivi nei gruppi di formazione. In F. Avalone (a cura di), *La formazione psicosociale*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Benadusi L., & Bottani N. (2006). *Uguaglianza ed equità nella scuola*. Trento: Erickson.

- Booth T., & Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Brown A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Bruner J.S. (1973). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando.
- Calonghi L. (1983). *Valutare. Risultati docimologici e indicazioni per la scheda*. Novara: IGDA.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Catarsi E. (2004) (a cura di). *Promuovere i ragazzi. Accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Chiappetta Cajola L. (1999). L'organizzazione della scuola e i processi decisionali. In G. Domenici (a cura di), *Progettare e governare l'autonomia scolastica*. Napoli: Tecnodid.
- Chiappetta Cajola L. (2007). L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: DF, PDF e PEI. In A. Canevaro (a cura di) *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola & A.M. Ciraci, *La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola L. (2015) (a cura di). *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L., & Ciraci A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola L., & Domenici G. (2005). *Organizzazione didattica e valutazione*. Roma: Monolite.
- Chiappetta Cajola L., & Traversetti M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo so-

- stenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 113-138.
- Ciraci A.M. (2009). La formazione universitaria a distanza degli insegnanti: ruolo dell'autovalutazione e ricadute delle competenze acquisite sull'attività professionale. In G. Domenici (a cura di), *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning* (pp. 93-112). Lecce: Pensa Multimedia.
- Ciraci A.M. (2014). La formazione universitaria degli insegnanti "in servizio": modalità didattiche e ricadute professionali. L'esperienza dell'Università Roma Tre. *MeTis*, IV(1), 220-231.
- Ciraci A.M. (2017). Processi valutativi e autovalutativi. Le prove semi-strutturate. In G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Volume primo: Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione* (pp. 270-277). Roma: Armando.
- Ciraci A.M. (2018). Mancata scolarizzazione: disagio sociale, danno economico, privilegio politico. La scuola nella lotta all'abbandono. In V. Biasi & M. Fiorucci (a cura di), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 167-186). Roma: Roma TrE-Press.
- Ciraci A.M., & Isidori M.V. (2017). Insegnanti inclusivi. Un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.
- Comenio (1952). *Didactica Magna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Commissione Europea (2007). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio. Improving the Quality of Teacher Education*. Bruxelles, 3 agosto 2007 – COM (2007) 392.
- Commissione Europea (2008). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Bruxelles, 23 aprile 2008 (2008/C 111/01).
- Commissione Europea (2010). *Comunicazione della Commissione Europea 2020 (2010). Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, 3 marzo 2010. COM (2010) 2020.
- Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, IT 4.6.2018 (2018/C 189/1).
- Corallo G. (2010a). *Pedagogia. Vol. I: L'educazione. Problemi di pedagogia*, Roma: Armando (Prima edizione: S.E.I., Torino, 1961).

- Corallo G. (2010b). *Pedagogia. Vol. II: L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*. Roma: Armando (Prima edizione: S.E.I., Torino, 1967).
- Cornoldi C. (1995). *Metacognizione ed Apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Deleuze G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: Puf.
- Domenici G. (2001). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari-Roma: Laterza.
- Domenici G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecno-did.
- Domenici G. (2017) (a cura di). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*. Volume primo. Roma: Armando.
- Domenici G., Biasi V., & Ciraci A.M. (2014). Evaluación de la enseñanza y competencias relacionales para una estrategia didáctica integrada flexible: el cuestionario CDVR. *Revista Congreso Universidad*, III(1).
- Domenici G., & Ciraci A.M. (2016). Competencias y Procesos de Evaluación. Pruebas de Verificación Semiestructuradas. *Memorias. Universidad 2016. 10mo Congreso Internacional de Educación Superior*, CD-Rom (PED 291 - pp. 1826-1835). Havana (Cuba): Edited by Universidad.
- Flavell J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goguelin P., Cavozi J., Dubost J., & Enriquez E. (1971). *La formation psychosociale dans les organisations*. Paris: PUF.
- Hanks R. (2010). *Common Sense for the Inclusive Classroom: How Teachers Can Maximise Skills to Support Special Education Needs*. London: Jessica Kingsley Publish.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge.
- Knowles M. (1973). *The Adult Learner. A Neglected Species*. Houston, Texas, USA: Gulf Publishing Company.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020* (commi 594-601).

- Levine D.M., Krehbiel T.C. & Berenson M.L. (2006). *Statistica*. Milano: Apogeo.
- Lewis C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools, Inc.
- Lewis C.C., Perry R.R., Friedkin S., & Roth J.R. (2012). Improving teaching does improve teachers. Evidence from Lesson Study. *Journal of teacher education*, 63(5), 368-375.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milburn K. (1995). A critical review of peer education with young people with special reference to sexual health. *Health Education Research*, 10(4), 407-420.
- Mitchell D. (2007). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. London-New York: Routledge.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2012). *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*.
- Nussbaum M.C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD.
- Parlamento Europeo & Consiglio Europeo (2006). Raccomandazione. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. L 394/10. IT. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea IT 30.12.2006. (2006/962/CE).
- Paulhus D.L. (2001). Normal narcissism: Two minimalist accounts. *Psychological Inquiry*, 12, 228-230.
- Perrenoud Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Piaget J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: PUF.
- Roccatò M. (2003). *Desiderabilità sociale e acquiescenza*. Milano: Led.
- Schön D.A. (1983). *The reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Slavin R.E. (1986). Apprendimento cooperativo. *Età evolutiva*, 24, 54-61.
- Stigler J.W., & Hiebert J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Summit Books.

- Tessaro F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Vertecchi B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vygotskij L.S. (1978). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- WHO (World Health Organization) (2001). *ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneve: WHO (trad. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson).
- WHO (World Health Organization) (2007). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth*. Geneve: WHO (trad. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti*. Trento: Erickson).
- WHO (World Health Organization) (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. Geneve: WHO.