

La valutazione iniziale delle conoscenze dell'insegnante specializzato

Natalia Altomari, Antonella Valenti

Abstract – *Teacher competencies have always been the subject of study and research in didactics and pedagogy. Today the teacher is required not only to possess disciplinary skills but also cross-curricular skills, and the latter take on special significance in the profession of the specialized teacher. This study aims to investigate contestants' knowledge in selecting the Teacher Training Courses for educational support for Secondary School. The results show that most candidates possess knowledge at the medium level, with some peaks at the high fascia level. This research emphasizes the importance of initial assessment and monitoring on the competencies being acquired by those enrolled in the Specialization Courses for Support to make the training proposal meaningful and effective.*

Riassunto – *Le competenze dell'insegnante sono da sempre oggetto di studio e di ricerca della didattica e della pedagogia. Oggi all'insegnante viene richiesto non solo di possedere competenze di tipo disciplinare ma anche di tipo trasversale e, quest'ultime, assumono un particolare significato nella professione dell'insegnante specializzato. Questo studio mira a indagare le conoscenze dei concorrenti alla selezione per il Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico per la scuola secondaria di secondo grado. I risultati mostrano che la maggior parte dei candidati possiede conoscenze di livello medio, con alcuni picchi in fascia alta. Questa ricerca sottolinea l'importanza della valutazione iniziale e del monitoraggio sulle competenze in fase di acquisizione degli iscritti ai Corsi di specializzazione per il Sostegno per rendere più significativa ed efficace la proposta formativa.*

Keywords – initial assessment, knowledge, specialized teacher, training paths, effective teaching

Parole chiave – valutazione iniziale, conoscenze, insegnante specializzato, percorsi formativi, didattica efficace

Natalia Altomari, Ph.D., è Assegnista di ricerca di Didattica e Pedagogia Speciale del Dipartimento di Matematica e Informatica dell'Università della Calabria, Docente a contratto per il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e per il Corso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità. La sua attività di ricerca è principalmente diretta allo studio sull'efficacia di metodologie didattiche innovative. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Gamification as a tool for learning and assessment of soft skills at school* (in “Form@re. Open Journal per la formazione in rete”, 2023); *La valutazione delle competenze professionali attraverso un serious game: l'esperienza di Among the Office Criticality* (in “QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies”, 2023); *A systematic review on educational robotics in Special Education* (in “QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies”, 2023).

Antonella Valenti è Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università della Calabria. È Delegata del Rettore per l'inclusione degli studenti con disabilità/DSA e dirige il Corso di specializzazione al sostegno didattico agli alunni con disabilità. Tra le sue recenti pubblicazioni: *I servizi d'ateneo in un'università inclusiva* (Trento, Erickson, 2019); *LSC-SUA Prove di lettura, comprensione del testo, scrittura e calcolo* (Trento, Erickson, 2020); *Le Soft skills nei futuri insegnanti: Un'indagine esplorativa* (in “Formazione & insegnamento”, 2022); *Academic Achievement and Satisfaction Among University Students With Specific Learning Disabilities: The Roles of Soft Skills and Study-Related Factors* (in “Journal of Learning Disabilities”, 2023).

L'articolo è il risultato di un lavoro interamente condiviso tra le autrici, in particolare, la stesura dei paragrafi 2, 3, 4, 5 e 6 è stata curata da Natalia Altomari e dei paragrafi 1 e 8 da Antonella Valenti.

1. Introduzione

Lo studio sulle competenze dell'insegnante è stato da sempre al centro della ricerca didattica e pedagogica. Oltre alle competenze di tipo prettamente disciplinare, oggi viene chiesto agli insegnanti il possesso di competenze di tipo trasversale che assumono ancora più importanza nella professione dell'insegnante specializzato al sostegno didattico. Come valutare queste competenze? Nel contesto di un più ampio sforzo volto a migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, l'European Agency for Development in Special Needs Education¹ ha delineato i profili dei docenti inclusivi, evidenziando l'importanza della formazione continua e del supporto di cui gli insegnanti stessi necessitano. Il docente inclusivo si contraddistingue per quattro valori fondamentali per garantire il successo del processo di insegnamento-apprendimento. Il primo riguarda l'importanza di valutare la diversità degli studenti come risorsa e si concentra su due aree di competenza degli insegnanti: la promozione dell'apprendimento scolastico, sociale ed emotivo degli alunni e l'utilizzo di approcci didattici efficaci in classi eterogenee. Il secondo riguarda la promozione dell'apprendimento, che deve riguardare tutta la classe, ed è collegato alle aspettative degli insegnanti, che devono essere alte su tutti gli alunni. Le competenze che ogni insegnante deve sviluppare comprendono, quindi, la capacità di comunicare in modo efficace, di fornire supporto alle abilità comunicative degli alunni, di valutare e promuovere l'acquisizione di competenze anche attraverso l'apprendimento cooperativo. Gli insegnanti, inoltre, dovrebbero utilizzare approcci didattici efficaci in classi eterogenee, partendo dalla conoscenza teorica del processo di apprendimento, adottando un comportamento positivo nella gestione della classe e progettando le attività didattiche in maniera differenziata. Il terzo mette in evidenza anche l'importanza della collaborazione e del lavoro di gruppo per i docenti, sia con i genitori e le famiglie che con altri professionisti. Il quarto aspetto, infine, riguarda l'importanza della formazione continua degli insegnanti per portarli ad agire come praticanti riflessivi impegnati in un costante sviluppo delle proprie competenze. Le abilità necessarie includono, la valutazione sistematica del proprio lavoro, il *problem solving*, la gestione delle richieste degli studenti e la conoscenza della legislazione scolastica. Le capacità da sviluppare comprendono, la flessibilità nell'uso delle strategie didattiche, la gestione del tempo, la collaborazione con colleghi e professionisti, e il contributo alla comunità scolastica.

Le varie riforme che si sono succedute negli ultimi anni hanno alimentato l'idea che un buon insegnante dovrebbe possedere oltre alle conoscenze acquisite attraverso i 24 CFU (pedagogico-didattiche, antropologiche e psicologiche) anche una serie di abilità legate al capitale umano. Già a partire D.M. 249/2010 (art. 2 comma 1) è richiesta, da parte degli insegnanti "l'acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle

¹ European Agency for Development in Special Needs Education, *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa. Sfide ed Opportunità*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education, 2011.

istituzioni scolastiche (secondo i principi definiti del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275) nonché l'opportunità di "qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente". Con questo documento vengono valorizzati, oltre i saperi, le competenze trasversali che un insegnante efficace si auspica debba possedere già nella fase della formazione iniziale e all'ingresso dei percorsi di specializzazione. La trasversalità della conoscenza e della competenza si riferisce alla capacità di applicare le conoscenze e le competenze acquisite in un determinato campo anche in contesti diversi e in situazioni non strettamente correlate. Questa capacità è sempre più richiesta nel mondo del lavoro e dell'istruzione, in cui le sfide complesse richiedono soluzioni innovative e una visione integrata delle diverse aree del sapere². A tal proposito, la letteratura scientifica ha evidenziato l'importanza di promuovere la trasversalità della conoscenza e della competenza attraverso una didattica interdisciplinare e orientata al problem solving, che favorisca la costruzione di una conoscenza integrata e la capacità di applicarla in contesti diversi³.

Già a partire dal D.M. 92/2019 (art 4. comma 2) vengono regolate le prove di accesso pre-selettive degli attuali corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. Il test è costituito da sessanta quesiti con cinque opzioni di risposta (di cui almeno venti sono volti a verificare la comprensione dei testi in lingua italiana e le competenze linguistiche) e mira ad individuare una serie di competenze. Il successivo D.M. 30 settembre 2011, che disciplina criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, nell' Allegato C (art. 2) specifica le tipologie di competenze richieste e diversificate per grado di scuola. Sono richieste competenze socio-psico-pedagogiche, competenze emotivo-relazionali, competenze su creatività e su pensiero divergente e competenze organizzative in riferimento all'organizzazione scolastica e agli aspetti giuridici concernenti l'autonomia scolastica. Relativamente al tema concernente la comprensione del testo, esso non ha ottenuto un riconoscimento come contenuto autonomo inerente ai curricoli scolastici di grado primario e secondario, nonché nella formazione degli insegnanti a livello universitario. Tuttavia, gli approcci di natura linguistico-cognitiva associati alla comprensione testuale hanno contribuito a modificare l'antecedente percezione che la capacità di decifrare il testo fosse semplicemente connessa all'intelligenza della persona e alla padronanza della lingua. Le ricerche del settore hanno chiaramente indicato che la comprensione testuale è un processo complesso che implica l'impiego di conoscenze extralinguistiche e di processi cognitivi da parte del lettore, suggerendo quindi l'importanza di una didattica specificamente

² Cfr. L. Altomari, N. Altomari, G. Iazzolino, *Using Gamification for Assessing Soft Skills: A Serious Game design*, in "2022 IEEE 10th International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)", IEEE, 2022, pp. 1-7; N. Altomari, O. De Pietro, A. Valenti, *Le Soft skills nei futuri insegnanti: Un'indagine esplorativa*, in "Formazione & insegnamento", 20, 2022, pp. 444-456.

³ J. N. Gori, S. Mori, *Osservare e valutare le competenze trasversali per valorizzare il successo formativo nella scuola*, in "Studi sulla Formazione. Open Journal of Education", 25, 2022, pp. 93-102.

incentrata sulla loro valorizzazione⁴. Il test preselettivo potrebbe fornire spunti di riflessione sul suo effettivo valore predittivo e sulla sua capacità di identificare i docenti con le caratteristiche desiderate. Il processo di selezione successivo al test è basato su criteri più ampi e articolati, che tengono conto anche di altre variabili, come la capacità di progettare didatticamente, l'esperienza lavorativa e la motivazione personale.

2. Le principali competenze

Prima di approfondire l'argomento oggetto di questa trattazione, risulta opportuno fare una distinzione tra conoscenze e competenze. Le prime sono costituite da un insieme di informazioni che una persona possiede su un determinato tema e che si basano sulla comprensione e l'interpretazione di fatti, dati e concetti e possono essere acquisite mediante lo studio, la ricerca, la formazione, l'esperienza personale, e così via. Le competenze, invece, sono le capacità di utilizzare le conoscenze acquisite in modo efficace al fine di risolvere problemi, affrontare situazioni complesse e svolgere attività specifiche. Esse sono il risultato dell'acquisizione e dell'elaborazione delle conoscenze, richiedendo anche l'abilità di applicare tali conoscenze in modo concreto. Le competenze, infatti, possono essere sviluppate attraverso l'esperienza, la pratica e l'apprendimento attivo. Nell'indagine presentata, verranno esaminate le conoscenze in quanto la prova preselettiva valuta il grado di conoscenza dei partecipanti relativamente ad ogni area di competenza. Sulla base del decreto successivo D.M. 30 settembre 2011 nei successivi paragrafi ci riferirà alle competenze, mentre nei risultati ci si riferirà alle conoscenze.

2.1. Comprensione del testo in lingua italiana

La comprensione del testo è un processo mediante il quale un individuo interpreta e comprende il significato di un testo scritto. Questo processo richiede l'utilizzo di abilità cognitive come la lettura, la memoria di lavoro e la capacità di collegare le informazioni precedentemente acquisite con quelle presenti nel testo. Comprendere i testi è fondamentale per l'apprendimento e per la comunicazione efficace, tale capacità può essere migliorata attraverso l'esercizio e l'utilizzo di tecnologie. Rilevazioni nazionali⁵ e internazionali⁶ hanno esaminato i livelli di competenza di lettura e di comprensione del testo confrontando i risultati ottenuti nella valutazione di studenti in ambito internazionale con lo scopo di aumentare la consapevolezza sulle criticità

⁴ A. Calvani, L. C. Cajola (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo: il reciprocal teaching*, Firenze, S.Ap.IE., 2019.

⁵ Cfr. Invalsi, *Rapporto prove INVALSI 2018*, in https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf, 2018 (ver. 20.09.2019); OECD, *PISA 2018 Reading Literacy Framework*, in https://www.iprase.tn.it/documents/20178/344196/Pisa+2018+reading+literacy+framework+_final.pdf/14f3abfc-966-c-46b1-a8d8-4d962193ecfd, 2018 (ver. 20.09.2019).

⁶ M. Laeng, *Rapporto generale sui risultati IEA in Italia e sulle ricerche connesse. Relazione tecnica*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 23, 1977, pp. 59-98.

palesate. I dati iniziali, non molto confortanti, hanno lasciato spazio a dati più recenti⁷ che attestano un complessivo miglioramento nell'abilità di ricavare inferenze dal testo, nell'abilità di valutare, interpretare e integrare i testi, ma soprattutto, nella distinzione tra testo narrativo e testo informativo. L'estremizzazione delle difficoltà di comprensione si traduce nel Disturbo della comprensione del testo⁸ che si caratterizza per una difficoltà nell'interpretazione del significato del testo a fronte di una sufficiente capacità di decodifica delle parole. In altri termini, si tratta di una difficoltà nell'identificare il significato profondo del contenuto del testo⁹. La difficoltà nel comprendere i testi è un aspetto da non trascurare nella didattica poiché ha ricadute nei processi di apprendimento scolastico riferito a tutti gli ambiti disciplinari. Andrebbero, per questo motivo, progettati dei percorsi personalizzati che tengano conto dello stile e delle capacità cognitive di ogni studente. La memoria di lavoro, come precedentemente affermato, unita alle competenze metacognitive contribuisce a delineare il profilo di un lettore strategico, cioè di colui che utilizza una serie di strategie che forniscono il controllo della comprensione durante le attività di lettura. Un buon lettore è caratterizzato, quindi, non soltanto dal possesso di un buon automatismo nella lettura strumentale ma, soprattutto, da competenze di tipo metacognitivo. Diversi programmi si sono dimostrati efficaci nel potenziamento di questa competenza, solo per citarne alcuni, il Cooperative Integrated Reading and Composition¹⁰, il Peer-Assisted Learning Strategy¹¹ e il Reciprocal Teaching¹².

2.2. Competenze socio-psico-pedagogiche

Il compito dell'insegnante è complesso ed ha a che fare con l'ideare e mettere in atto soluzioni educative efficaci in grado di considerare contemporaneamente i diversi aspetti della persona (cognitivi, relazionali, emotivi, sociali) che risultano profondamente interconnessi tra di loro¹³. L'insegnante è chiamato a gestire questo progetto coerentemente con l'obiettivo finalizzato all'edu-care, vale a dire prendersi cura di tutte le espressioni legate globalmente alla persona: dalla conoscenza al saper fare, fino al saper essere. È in quest'area che si collocano le

⁷ I. V. Mullis, M.O. Martin., *PIRLS 2021 Assessment Frameworks. International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands, 2019.

⁸ American Psychiatric Association, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali quinta edizione DSM V*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.

⁹ C. Cornoldi, *I disturbi dell'apprendimento*, Bologna, il Mulino, 2019.

¹⁰ R. E. Slavin, N. A. Madden, *Measures inherent to treatments in program effectiveness reviews*, in "Journal of Research on Educational Effectiveness", 4, 2011, pp. 370–380.

¹¹ D. Fuchs, L.S. Fuchs, P.G. Mathes, D. C. Simmons, *Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity*, in "American Educational Research Journal", 34, 1997, pp. 174-206.

¹² A. L. Brown, A. S. Palincsar, *Inducing strategy learning from text by means of informed, self-control training, Technical Report n. 262*, Champaign, University of Illinois at Urbana Champaign in https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17590/ctrstreadtechrepv01982i00262_opt.pdf?sequence=1, 1982 (ver. 20.09.2019).

¹³ L. Molinari, P. Corsano, A. Cigala, *Psicologia dei processi di sviluppo e di adattamento*, Bologna, il Mulino, 2018.

competenze socio-psico-pedagogiche richieste alla professione dell'insegnante. La Commissione Europea¹⁴, nel documento relativo alla qualità della formazione degli insegnanti, indica che i sempre emergenti cambiamenti sociali richiedono ai docenti la capacità di attivare processi di insegnamento/apprendimento incentrati sull'agevolazione delle relazioni co-costruttive nel gruppo classe. Questo si realizza soprattutto attraverso la promozione di approcci collaborativi che spingono l'insegnante ad adottare differenti stili di insegnamento. Considerando i diversi livelli di abilità e gli ambienti multiculturali all'interno del gruppo classe, l'insegnante dovrebbe valorizzare il rispetto delle differenze e il valore delle diversità in ottica inclusiva. Tali competenze si dipanano tra quelle legate al metodo di studio¹⁵, alla didattica metacognitiva¹⁶, alla conoscenza e applicazione di strategie educative efficaci *evidence based*¹⁷, alla conoscenza dei diversi stili intellettivi e di apprendimento degli studenti^{18,19} e così via. Risulta così evidente il peso determinante di tali competenze richieste come requisiti per l'accesso ai percorsi formativi dell'insegnante specializzato. Gli insegnanti risultano in quest'ottica partecipanti attivi dei processi di pensiero, di adattamento e di sviluppo e facilitatori nella messa in atto di strategie e metodologie educative imprescindibili dal contesto scolastico. Stessa importanza riveste la costruzione di un clima socialmente favorevole e inclusivo che previene la messa in atto di comportamenti problematici²⁰ e promuove alto rendimento e apprendimento cooperativo²¹.

2.3. Competenze socio-emotive

Il sistema educativo attuale mira a promuovere un cambiamento culturale e sociale attraverso la valorizzazione della dimensione umana del soggetto che ne è protagonista. Sempre più importanza, a questo proposito, costituiscono quelle che vengono chiamate Social and Emotional Skills o più comunemente "competenze sociali ed emotive"²² definite come una serie di abilità suddivise in competenze emotive (come consapevolezza di sé, autoregolazione emotiva e consapevolezza sociale) e abilità relazionali/prosociali (come risoluzione di problemi sociali e capacità empatiche e cooperative). Questa definizione ingloba i tre modelli teorici dominanti

¹⁴ Commission of the European Communities, *Improving the quality of teacher education. Communication from the commission to the council and the European parliament*, 2007.

¹⁵ C. Cornoldi, R. De Beni, Gruppo MT, *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, meta-cognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2020.

¹⁶ J. G. Borkowski, N. Muthukrishna, *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Trento, Edizioni Erickson, 2011.

¹⁷ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.

¹⁸ R. J. Riding, *School learning and cognitive style*, London, David Fulton, 2002.

¹⁹ L.F. Zhang, R. J. Sternberg, *Thinking styles and teacher characteristics*, in "International Journal of Psychology", 37, 2002, pp. 3-12.

²⁰ I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, *Coping power nella scuola primaria: gestire i comportamenti problematici e promuovere le abilità relazionali in classe*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2020.

²¹ D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Edizioni Erickson, 1996.

²² S. A. Denham, *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional compendium of measures*, Columbus, Battelle Memorial Institute, 2005.

sulle competenze emotive²³. Come ampiamente dimostrato in letteratura²⁴ l'insegnante capace di autoregolarsi emotivamente ha maggiore possibilità di ottenere migliori prestazioni e soddisfazioni lavorative²⁵ e ha una migliore gestione degli studenti che presentano comportamenti difficili, con conseguente adattamento sociale, anche in ambito accademico²⁶. Le competenze socio-emotive, dunque, svolgono un ruolo di rilievo nel processo di insegnamento e influenzano l'apprendimento. Tali competenze divengono vettore di apprendimento sia sul piano strettamente didattico, sia sul piano relazionale²⁷; guidano la professionalità del docente che interpreta, gestisce e affronta le differenti relazioni che emergono quotidianamente e influiscono sul benessere (well being) degli studenti²⁸. Questo genere di abilità, in definitiva è richiesta agli insegnanti che intraprendono un percorso di formazione che li porterà a interagire con studenti che presentano caratteristiche peculiari e che necessitano, tra l'altro, di relazioni emotivamente stabili ed efficaci.

2.4. Competenze su creatività e su pensiero divergente

Pensiero divergente e capacità di pensiero critico sono riconosciuti come competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva. Diversi documenti ne hanno sottolineato l'importanza a partire dal 1993, quando l'Organizzazione Mondiale della Sanità le ha incluse tra le life skills necessarie per maturare un atteggiamento positivo ed efficace verso gli eventi e le sfide della vita²⁹ fino a raccomandazioni più recenti, come l'European Commission del 2018 e le Indicazioni Nazionali³⁰. L'Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), nell'ambito delle abilità cognitive, rimarca l'importanza dello sviluppo del pensiero critico e del pensiero creativo ed anche l'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca afferma che occorre accertare e certificare negli studenti universitari soprattutto le ge-

²³ Cfr. R. Bar-On, J. Parker, *Bar-On emotional quotient inventory: youth version (EQ-i: YV): technical manual*, Toronto, Multi-Health Systems, 2008; D. Goleman, *Emotional intelligence*, New York, Bantam Books, 1995; P. Salovey, J.D. Mayer, *Emotional intelligence*, in "Imagination, cognition and personality", 9, 1990, pp. 185-211 .

²⁴ S.M. Jones, S.M. Bouffard, R. Weissbourd, *Educators' social and emotional skills vital to learning*, in "Phi Delta Kappan", 94, 2013, pp. 62-65.

²⁵ M.A. Brackett, R. Palomera, J. Mojsa, M. Reyes, P. Salovey, *Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers*, in "Psychology in the Schools", 47, 2010, pp. 406-417.

²⁶ A.J. Mashburn, R.C. Pianta, B.K. Hamre, J.T. Downer, O. Barbarin, D. Bryant, C. Howes, *Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills*, in "Child Development", 79, 2008, pp. 732-749.

²⁷ S. Kanizsa, *La relazione in classe*, Milano, Mondadori, 2007.

²⁸ K.A. Schonert-Reichl, S. Hymel, *Educating the heart as well as the mind social and emotional learning for school and life success*, in "Education Canada", 47, 2007, pp. 20-25.

²⁹ World Health Organization, *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 3, Training workshops for the development and implementation of life skills pro-programmes* (No. WHO/MNH/PSF/93.7 B. Rev. 1), World Health Organization, 1994.

³⁰ MIUR, *Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Nota prot. n. 3645 del 1 marzo 2018, Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2018.

neric skills (critical thinking e creativity). Molte nazioni hanno messo in atto iniziative per insegnare “a pensare”³¹ compresa l'Italia, e ciò che emerge è che questo approccio, oltre a favorire esercizio di cittadinanza attiva, indirizza al coinvolgimento degli studenti nella co-costruzione della conoscenza. È difficile aspettarsi che da adulti si partecipi attivamente e produttivamente alla vita politica di un paese se la formazione in età scolare era stata vissuta passivamente³². Il pensiero divergente aiuta i docenti e gli studenti a riflettere assumendo consapevolmente le proprie scelte³³ in ottica comunitaria e con obiettivi comuni e co-partecipati. Oltre al pensiero divergente e critico, una competenza che viene richiesta all'insegnante specializzato è la capacità creativa. Un'istruzione di tipo creativo incoraggia gli studenti ad essere pensatori indipendenti, ad esprimersi liberamente e a partecipare attivamente alla vita scolastica³⁴. Gli insegnanti che attivano strategie di insegnamento creative si autodisciplinano, si concentrano sulla comunicazione e aiutano gli studenti a modellare la propria individualità. Petrowski³⁵ ha proposto alcuni principi guida per la costruzione di un ambiente di apprendimento creativo: (a) fornire tutte le possibilità per aiutare gli studenti alla scoperta e alla scelta; (b) supportare qualsiasi tentativo creativo; (c) implementare sofisticate strategie di gestione. Per tutte queste ragioni, tali competenze sono fondamentali nell'insegnamento di buona qualità.

2.5. Competenze sull'organizzazione scolastica in riferimento agli aspetti giuridici concernenti l'autonomia scolastica

L'ultimo gruppo di competenze richieste è quello organizzativo riferito alla normativa scolastica e all'evoluzione storico-concettuale che ne ha determinato gli attuali scenari. Sono perciò indispensabili le conoscenze sull'autonomia scolastica, didattica, organizzativa e di ricerca; il Piano dell'Offerta Formativa; le Indicazioni Nazionali per il curriculum. L'acquisizione di queste conoscenze è necessaria affinché l'insegnante abbia consapevolezza del contesto all'interno del quale operare in quanto l'ambiente scolastico è regolato da norme e disposizioni che funzionano attraverso precise logiche³⁶. La comprensione di tali meccanismi orienta il lavoro dei docenti in un'ottica che favorisce una didattica efficace, dunque, la conoscenza delle leggi e dei documenti supporta l'azione scolastica e orienta la didattica. In tal senso l'insegnante è chiamato a un'azione responsabile sia a livello culturale che a livello sociale³⁷. Per questo motivo non si può prescindere da tali conoscenze anche se, spesso, i docenti sembrano non essere

³¹ R. Wegerif, L. Li, J. C. Kaufman, *The Routledge international handbook of research on teaching thinking*. Abingdon, Routledge, 2015.

³² P. Lipman, “Bringing out the best in them”: *The contribution of culturally relevant teachers to educational reform*, in “Theory into practice”, 34, 1995, pp. 202-208.

³³ D. Schön, *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.

³⁴ J.S. Horng, J.C. Hong, L.J. ChanLin, S.H. Chang, H.C. Chu, *Creative teachers and creative teaching strategies*, in “International Journal of Consumer Studies”, 29, 2005, pp. 352-358.

³⁵ M. J. Petrowski, *Creativity research: implications for teaching, learning, and thinking*, in “Reference Services Review”, 28, 2000, pp. 304-312.

³⁶ S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia: gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Trento, Edizioni Erickson, 2001.

³⁷ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997.

pienamente consapevoli della loro importanza.

Indispensabile è la conoscenza da parte dell'insegnante specializzato dell'evoluzione dei modelli che hanno portato all'attuale visione di inclusione scolastica, sociale e lavorativa e, non ultima³⁸, la conoscenza dell'importanza ruolo della famiglia in quanto attiva il principio di corresponsabilità e collegialità, essendo i genitori gli interlocutori privilegiati per la progettazione congiunta del "progetto di vita" dello studente, che dà significato all'azione didattica stessa nel momento in cui il sistema scuola esce dalla "solitudine educativa"³⁹.

3. L'indagine osservativa

In base alle su esposte premesse, questa indagine mira a fornire una panoramica esaustiva sulle conoscenze che gli iscritti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno nella Scuola secondaria di secondo grado possiedono all'inizio di questo percorso formativo. In particolare, l'indagine si concentrerà anche sull'analisi delle conoscenze dei partecipanti in relazione alla loro area disciplinare di appartenenza.

4. La procedura

Sono state considerate le sessanta domande del test ed ogni singola risposta di ciascun candidato è stata valutata secondo un criterio binario (corretta=1; errata/non-risposta=0). Sono stati quindi creati quattro *cluster* per raggruppare le domande relative a: Comprensione del testo in lingua italiana, Conoscenze sull'organizzazione scolastica in riferimento agli aspetti giuridici concernenti l'autonomia scolastica, Conoscenze socio-psico-pedagogiche, Conoscenze socio-emotive, sulla creatività e sul pensiero divergente. Una volta creati i cluster sono stati sommati i punteggi ottenuti alle risposte relative alle domande appartenenti alle variabili costruite (*cluster*) e sono state effettuate le analisi descrittive. È stato considerato il *cut off* critico come due deviazioni standard sotto la media⁴⁰. Quindi, per ogni variabile costruita è stata considerata la percentuale di soggetti appartenente alla fascia critica, alla fascia media e alla fascia alta per ogni dominio di conoscenze. Di seguito è stata messa in relazione l'area formativa di provenienza (Agraria, Arts, Economico/Giuridica, Motoria, Nautica, Pedagogico/Educativa, Socio/Sanitaria, STEM, Turistica e Umanistico/Letteraria) con il punteggio nei domini delle conoscenze.

³⁸ A. Canevaro, A. Goussot, *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000.

³⁹ A.M. Favorini, *La formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva*, in "Studium Educationis. Rivista semestrale per le professioni educative", 3, 2015, pp. 61-76.

⁴⁰ D.G. Altman, J. M. Bland, *Standard deviations and standard errors*, in "Bmj", 331, 2005, p. 903.

5. Il campione

I soggetti che hanno partecipato allo studio sono i 1141 iscritti alla prova preselettiva per accedere al Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico per la Scuola secondaria di secondo grado del sesto ciclo. Come mostra la tabella 1, la maggior parte dei soggetti si è laureato presso l'Università della Calabria (47,6%), il 4,4% presso l'Università degli Studi "Magna Graecia" di Catanzaro e il 3,7% presso l'Università degli Studi di ROMA "La Sapienza". Al di sotto della soglia del 2 il dato non è stato preso in considerazione. La tabella 2 mostra la percentuale in base alle aree e al titolo di studio. L'area maggiormente presente è quella Economico/Giuridica (44,8%) seguita dall'area STEM (16,4%) e da quella Umanistico/Letteraria (10,9%).

UNIVERSITÀ	NUMERO	%
UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA	543	47,6
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI "MAGNA GRAECIA" DI CATANZARO	50	4,4
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "LA SAPIENZA"	42	3,7
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA	34	3,0
UNIVERSITÀ TELEMATICA PEGASO	33	2,9
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO	23	2,0
UNIVERSITÀ TELEMATICA NICCOLÒ CUSANO	20	1,8
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI "ALDO MORO"	19	1,7
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PERUGIA	14	1,2
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA	13	1,1
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE	11	1,0
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SIENA, UNIVERSITÀ TELEMATICA E-CAMPUS, UNIVERSITÀ MEDITERRANEA DI REGGIO CALABRIA	9	,8
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE	8	,7
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI "FEDERICO II"	7	,6
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO	5	,4
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "TOR VERGATA", CONSERVATORIO DI MUSICA "STANISLAO GIACOMANTONIO"	4	,4
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI "G. D'ANNUNZIO" CHIETI-PESCARA, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CAMERINO, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI SUOR ORSOLA BENINCASA, UNIVERSITÀ DEL SALENTO	3	,3

Tabella 1 – Numero e percentuale dei soggetti provenienti da Università nel territorio italiano

Area	N	%
Agraria	12	1,1
Arts	53	4,6
Economico/Giuridica	511	44,8
Motoria	18	1,6
Nautica	2	,2
Pedagogico/Educativa	97	8,5
Socio/Sanitaria	65	5,7
STEM	187	16,4
Turistica	46	4
Umanistico/Letteraria	124	10,9

Tabella 2 – Numero e percentuali titoli di accesso in aree.

6. Le analisi statistiche

Le analisi statistiche sono state eseguite con il programma IBM SPSS (Versione 28). Sono state esaminate le descrittive per ogni dominio di conoscenze (medie e deviazioni standard) e successivamente sono state suddivise le aree bassa, media e alta sulla base del *cut off* derivato (la fascia bassa è stata ricavata dalla sottrazione di due deviazioni standard alla media, la fascia media è compresa tra il limite della fascia bassa e la somma di una deviazione standard sopra la media, la fascia alta è compresa tra il limite della fascia media e il massimo punteggio ottenuto in ogni dominio di conoscenze).

7. I risultati

I risultati mostrano che si attesta nella fascia bassa mediamente il 2,2% dei soggetti, il 73,9% e quindi, la stragrande maggioranza si colloca nella fascia media, mentre il 18,07% si colloca nella fascia alta. C'è da segnalare che nel dominio delle conoscenze socio-emotive, sulla creatività e sul pensiero divergente un'alta percentuale (33,4%) si attesta nella fascia alta. In ogni caso questo effetto potrebbe essere dovuto anche all'esiguo numero di domande che compongono il dominio. La tabella 3 mostra le analisi descrittive relative ai domini di conoscenze e i punteggi delle aree ricavate. La tabella 4, invece, mostra la percentuale e il numero dei soggetti ricaduti in ogni singola fascia. L'obiettivo di questo studio era anche comprendere se le conoscenze fossero appannaggio di una specifica area disciplinare di provenienza. Dall'incrocio tra le fasce e le aree

risulta che, in generale, non ci sono particolari differenze in quanto il dato complessivo riflette quello specifico e, dunque, in percentuale i soggetti provenienti dalle diverse aree sono distribuiti in modo omogeneo. Le tabelle 5 e 6 mostrano il numero di soggetti provenienti dalle diverse aree disciplinari che ricadono nelle tre fasce dei domini di conoscenze. Come si può notare, i gruppi sono distribuiti in modo omogeneo e la maggior parte dei soggetti ricade nelle fasce medie. Alcuni risultati sono coerenti con le previsioni come, ad esempio, il fatto che il 41,3% dei soggetti che ricadono nella fascia alta nel dominio di conoscenze sull'organizzazione scolastica in riferimento agli aspetti giuridici concernenti l'autonomia scolastica è appartenente all'area economico/giuridica. Per verificare questa ipotesi e dimostrare che le conoscenze organizzative possano dipendere dall'area di provenienza è stata effettuata l'analisi di regressione lineare. Tale analisi non ha dato esiti positivi ($\text{sign}=.593$), per cui possiamo affermare che i punteggi elevati non dipendono significativamente dall'area disciplinare di appartenenza.

DOMINIO DI CONOSCENZE	Media	Dev. Stand.	Fascia Punteggi		
			Bassa	Media	Alta
<i>Comprensione del testo in lingua italiana</i>	17,35	3,72	0-9,89	9,89-21,07	21,07-25
<i>Conoscenze sull'organizzazione scolastica in riferimento agli aspetti giuridici concernenti l'autonomia scolastica</i>	5,79	1,79	0-2,2	2,2-7,58	7,58-10
<i>Conoscenze socio-psico-pedagogiche</i>	12,96	3,32	0-6,32	6,32-16,28	16,28-20
<i>Conoscenze socio-emotive, sulla creatività e sul pensiero divergente</i>	2,13	,75	0-0,63	0,63-2,88	2,88-3

Tabella 3 – Analisi descrittive per i domini di conoscenze e fasce di punteggi.

DOMINIO DI CONOSCENZE	Fascia Punteggi					
	Bassa		Media		Alta	
	N	%	N	%	N	%
Comprensione del testo in lingua italiana	41	3,7	926	81	112	9,9
Conoscenze sull'organizzazione scolastica in riferimento agli aspetti giuridici concernenti l'autonomia scolastica	42	3,6	866	75,9	184	16,2
Conoscenze socio-psico-pedagogiche	40	3,6	866	75,8	146	12,8
Conoscenze socio-emotive, sulla creatività e sul pensiero divergente	25	2,2	719	63,1	381	33,4

Tabella 4 – Numero e percentuale soggetti ricaduti in ogni fascia.

		Comprensione del testo in lingua italiana			Conoscenze sull'organizzazione scolastica in riferimento agli aspetti giuridici concernenti l'autonomia scolastica		
		Bassa	Media	Alta	Bassa	Media	Alta
Area	Agraria	1	5	0	1	8	0
	Arts	1	41	6	5	38	5
	Economico/Giuridica	23	412	56	20	398	76
	Motoria	0	15	0	2	10	4
	Nautica	0	2	0	0	2	0
	Pedagogico/Educativa	6	82	1	5	75	13
	Socio/Sanitaria	3	46	12	1	54	9
	STEM	3	162	13	3	142	32
	Turistica	0	44	1	0	37	6
	Umanistico/Letteraria	1	100	18	5	84	32
Totale (compresi i missing)		41	926	112	42	866	184

Tabella 5 – Soggetti suddivisi per fascia e per area relativamente ai domini “Comprensione del testo in lingua italiana” e “Conoscenze sull'organizzazione scolastica in riferimento agli aspetti giuridici concernenti l'autonomia scolastica”

		Conoscenze socio-psico-pedagogiche			Conoscenze su creatività e su pensiero divergente		
		Bassa	Media	Alta	Bassa	Media	Alta
Area	Agraria	3	6	1	0	9	1
	Arts	4	40	6	2	35	14
	Economico/Giuridica	15	403	53	14	327	166
	Motoria	0	14	2	0	12	5
	Nautica	1	1	0	0	1	1
	Pedagogico/Educativa	5	72	12	1	69	25
	Socio/Sanitaria	1	50	9	2	40	23
	STEM	5	133	32	3	111	71
	Turistica	2	33	5	2	28	15
	Umanistico/Letteraria	2	93	25	1	72	50
Totale (compresi i missing)		40	866	146	25	719	381

Tabella 6 – Soggetti suddivisi per fascia e per area relativamente ai domini di “Conoscenze socio-psico-pedagogiche e “Conoscenze su creatività e su pensiero divergente”

8. Discussioni e conclusione

Lo scopo di questa indagine è stato quello di offrire una panoramica sulle conoscenze in ingresso degli iscritti al Corso di specializzazione per le attività di sostegno nella Scuola secondaria di secondo grado, anche sulla base della loro area disciplinare di appartenenza.

Valutare e monitorare la qualità dei percorsi formativi iniziali rappresenta, secondo European Agency for Development in Special Needs Education (2011) la possibilità di creare opportunità di aggiornamento per i docenti in servizio con il fine di colmare le incongruenze tra i differenti ordini di scuola e realizzare proposte formative situate. È l'insegnante specializzato che, attraversando la dimensione inclusiva e secondo i principi dell'Universal Design for Learning⁴¹, si fa portatore di strategie e metodologie didattiche che promuovono la collaborazione e la partecipazione attiva⁴², aiuta a sviluppare contesti di apprendimento equamente accessibili a tutti i discenti⁴³ e valorizza le diversità attivando percorsi creativi⁴⁴.

I risultati del nostro studio mostrano che la maggior parte dei soggetti si colloca in una fascia media con picchi relativi ad alcune conoscenze in fascia alta e che questo dato non dipende significativamente dall'area disciplinare di provenienza. Possiamo desumere che i profili sono generalmente omogenei e le conoscenze in ingresso sono distribuite uniformemente e non a seconda dell'area di appartenenza. Comprendere che il livello di partenza relativo alle conoscenze degli iscritti ai corsi di specializzazione è utile per identificare eventuali lacune e pianificare interventi formativi mirati, per personalizzare l'offerta didattica all'interno il Corso allo scopo di soddisfare specifiche esigenze e per garantire che il Corso sia in grado di fornire la formazione necessaria all'insegnante specializzato per svolgere con competenza la sua professione. Tracciare un profilo dell'insegnante fornisce, perciò, una base di conoscenza sulle competenze e sulle esperienze dell'insegnante che serve come punto di riferimento per valutare i progressi e le prestazioni e restituire un feedback sui punti di forza e di debolezza per indirizzare il corsista verso il potenziamento delle sue competenze.

Per migliorare le competenze dei partecipanti al Corso per il sostegno sarebbe opportuno rinnovare il programma formativo, offrendo l'accesso a risorse educative avanzate, tra cui libri, riviste, articoli e video che presentino le migliori pratiche per il supporto degli studenti con bisogni speciali. Si potrebbe, inoltre, potenziare il sistema di *mentoring*, offrendo ai nuovi insegnanti specializzati la possibilità di lavorare a stretto contatto con docenti esperti e ricevere feedback sulla loro pratica didattica. Infine, per promuovere la formazione continua, sarebbe auspicabile incentivare la partecipazione a seminari, workshop e conferenze incentrati sulle tematiche del sostegno agli studenti con differenti bisogni educativi.

⁴¹ CAST, *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0.*, Wakefield, 2011.

⁴² 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 & Society", 1, 2020, pp. 169-185.

⁴³ F. Bochicchio, *L'agire inclusivo della scuola. Logiche, metodologie e tecnologie per insegnanti ed educatori*, Lecce, Libellula, 2017.

⁴⁴ D. Ianes, *Rompe schemi e abitudini consolidati e li evolve in modo creativo*, in A. Canevaro, D. Ianes (a cura di), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Trento, Erickson, 2019, pp. 149-150.

Per garantire un costante miglioramento delle competenze dei partecipanti al Corso per il sostegno, è necessario considerare diverse strategie. Oltre al rinnovamento del programma formativo e all'accesso a risorse educative avanzate, si potrebbe incoraggiare la creazione di reti di supporto tra i nuovi insegnanti specializzati e docenti esperti, favorendo un costante scambio di conoscenze. L'obiettivo futuro per le agenzie formative sarà quello di migliorare la progettazione dei percorsi iniziali per gli insegnanti specializzati affinché questi siano in grado di affrontare con competenza e sensibilità le sfide poste dall'insegnamento inclusivo. Questo richiederà una visione evolutiva, in cui si faccia sistema con tutte le agenzie educative coinvolte nel processo di crescita e di sviluppo degli studenti.

Una delle sfide del futuro è il miglioramento della progettazione formativa che va adeguata all'impegno professionale richiesto all'insegnante di sostegno in modo che possa affrontare con competenza le sfide didattiche legate alla diversità⁴⁵ in un'ottica inclusiva, in una prospettiva evolutiva⁴⁶ e facendo sistema con tutte le agenzie educative coinvolte nel processo di crescita della persona.

9. Bibliografia di riferimento

Altman D. G., Bland J. M., *Standard deviations and standard errors*, in "Bmj", 331, 2005.

Altomari L., Altomari N., Iazzolino G., *Using Gamification for Assessing Soft Skills: A Serious Game design*, in "2022 IEEE 10th International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)", IEEE, 2022, pp. 1-7.

Altomari N., De Pietro O., Valenti A., *Le Soft skills nei futuri insegnanti: Un'indagine esplorativa*, in "Formazione & insegnamento", 20, 2022, pp. 444-456.

American Psychiatric Association, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali quinta edizione DSM V*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.

Bar-On R., Parker J., *Bar-On emotional quotient inventory: youth version (EQ-i: YV): technical manual*, Toronto, Multi-Health Systems, 2008.

Bertacchi I., Giuli C., Muratori P. (a cura di), *Coping power nella scuola primaria: gestire i comportamenti problematici e promuovere le abilità relazionali in classe*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2020.

Bochicchio F. (a cura di), *L'agire inclusivo della scuola. Logiche, metodologie e tecnologie per insegnanti ed educatori*, Lecce, Libellula, 2017.

Borkowski J. G., Muthukrishna N. (a cura di), *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Trento, Edizioni Erickson, 2011.

Brackett M. A., Palomera R., Mojsa J., Reyes M., Salovey P., *Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers*, in "Psychology in the

⁴⁵ C. Meijer, *Introduzione*, in "European Agency for Development in Special Needs Education", *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa. Sfide ed Opportunità*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education, 2011.

⁴⁶ L. Cottini, *Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2, 2014, pp. 10-20.

Schools”, 47, 2010, pp. 406-417.

Brown A. L., Palincsar A. S., *Inducing strategy learning from text by means of informed, self-control training*, Technical Report n. 262, Champaign, University of Illinois at Urbana Champaign, in https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17590/ctrstreadtechrepv01982-i00262_opt.pdf?sequence=1 (ver. 20.09.2019), 1982.

Calvani A., Cajola L. C. (a cura di), *Strategie efficaci per la comprensione del testo: il reciprocal teaching*, Firenze, S.Ap.IE., 2019.

Canevaro A., Goussot. A., *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000.

CAST, *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0.*, Wakefield, 2011.

Cohen J. (Ed.), *The effect size. Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

Commission of the European Communities, *Improving the quality of teacher education. Communication from the commission to the council and the European parliament*, 2007.

Cornoldi C. (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento*, Bologna, il Mulino, 2019.

Cornoldi C., De Beni R., Gruppo, MT, *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2020.

Cottini L. (a cura di), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.

Cottini L., *Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, 2, 2014, pp. 10-20.

Delors J. (a cura di), *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997.

Denham S. A., *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional compendium of measures*, Columbus, Battelle Memorial Institute, 2005.

European Agency for Development in Special Needs Education, *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa. Sfide ed Opportunità*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education, 2011.

Favorini A.M., *La formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva*, in “Studium Educationis. Rivista semestrale per le professioni educative”, 3, 2015, pp. 61-76.

Fuchs D., Fuchs L.S., Mathes P.G., Simmons D.C., *Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity*, in “American Educational Research Journal”, 34, 1997, pp. 174-206.

Gentile M., *Strategie di comprensione nell'apprendimento da testo scritto*, in “Form@re. Open Journal per la formazione in rete”, 17, 1997, pp. 113-129.

Goleman D., *Emotional intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.

Gori J. N., Mori S., *Osservare e valutare le competenze trasversali per valorizzare il successo formativo nella scuola*, in “Studi sulla Formazione. Open Journal of Education”, 25, 2022, pp. 93-102.

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 & Society”, 1, 2020, pp. 169-185.

Horne P. E., Timmons V., *Making it work: Teachers' perspectives on inclusion*, in “International Journal of Inclusive Education”, 13, 2020, pp. 273-286.

Hornig J.S., Hong J.C., ChanLin L.J., Chang S H., Chu H.C., *Creative teachers and creative teaching strategies*, in "International Journal of Consumer Studies", 29, 2005, pp. 352-358.

Ianes D., *Rompe schemi e abitudini consolidati e li evolve in modo creativo*, in A. Canevaro, D. Ianes (a cura di), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Trento, Erickson, 2019.

Invalsi, *Rapporto prove INVALSI 2018*, in https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/20-18/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf (ver. 20.09.2019), 2018.

Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (a cura di), *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Edizioni Erickson, 1996.

Jones S.M., Bouffard S. M., Weissbourd R., *Educators' social and emotional skills vital to learning*, in "Phi Delta Kappan", 94, 2013, pp. 62-65.

Kanizsa S. (a cura di), *La relazione in classe*, Milano, Mondadori, 2007.

Laeng M., *Rapporto generale sui risultati IEA in Italia e sulle ricerche connesse. Relazione tecnica*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 23, 1977, pp. 59-98.

Lipman P., *"Bringing out the best in them": The contribution of culturally relevant teachers to educational reform*, in "Theory into practice", 34, 1995, pp. 202-208.

Mashburn A. J., Pianta R. C., Hamre B. K., Downer J. T., Barbarin O., Bryant D., Howes C., *Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills*, in "Child Development", 79, 2008, pp. 732-749.

Meijer C., *Introduzione*, in "European Agency for Development in Special Needs Education", *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa. Sfide ed Opportunità*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education, 2011.

MIUR, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Nota prot. n. 3645 del 1 marzo 2018, Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2018.

Molinari L., Corsano P., A. Cigala (a cura di), *Psicologia dei processi di sviluppo e di adattamento*, Bologna, il Mulino, 2018.

Mullis I.V., Martin M.O., *PIRLS 2021 Assessment Frameworks. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487*, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands, 2019.

Nocera S. (a cura di), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia: gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Trento, Edizioni Erickson, 2001.

OECD, Organization for Economic Co-operation and Development, *PISA 2012 Assessment and analytical framework: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*, Paris, OECD Publishing, 2013.

OECD, *PISA 2018 Reading Literacy Framework*, in https://www.iprase.tn.it/documenti/20178/344196/Pisa+2018+reading+literacy+framework+_final.pdf/14f3abfc-966c-46b1-a8d8-4d962193ecfd (ver. 20.09.2019), 2018.

Petrowski M. J., *Creativity research: implications for teaching, learning, and thinking*, in "Reference Services Review", 28, 2000, pp. 304-312.

Riding R.J., *School learning and cognitive style*, London, David Fulton, 2002.

Salovey P., Mayer J.D., *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9, 1990, pp. 185-211.

Schön D., *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.

Schonert-Reichl K.A., Hymel S., *Educating the heart as well as the mind social and emotional learning for school and life success*, in "Education Canada", 47, 2007, pp. 20-25.

Slavin R.E., Madden N.A., *Measures inherent to treatments in program effectiveness reviews*, in "Journal of Research on Educational Effectiveness", 4, 2011, pp. 370-380.

Wegerif R., Li L., Kaufman J.C., *The Routledge international handbook of research on teaching thinking*, Abingdon, Routledge, 2015.

World Health Organization, *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 3, Training workshops for the development and implementation of life skills programmes* (No. WHO/MNH/PSF/93.7 B. Rev. 1), World Health Organization, 1994.

Zhang L.F., Sternberg R.J., *Thinking styles and teacher characteristics*, in "International Journal of Psychology", 37, 2002, pp. 3-12.

Data di ricezione dell'articolo: 15 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 24 aprile e 3 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 26 giugno 2023