

Analisi dell'attuale modello formativo dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico presso l'Università di Verona: uno studio longitudinale lungo quattro cicli.

Analysis of the current training model of specialized support teachers at the University of Verona: a longitudinal study spanning four cycles.

Fabio Corsi, Università degli Studi di Verona.

ABSTRACT ITALIANO

Il D.M. 30 settembre 2011 affida alle Università l'organizzazione dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per il Sostegno. Dalla sua promulgazione ad oggi, le università italiane hanno attivato VII cicli formativi già conclusi, mentre l'VIII è in essere. A distanza di 12 anni dalla sua formulazione, alla luce delle esperienze formative delle università italiane, compresa quella di Verona, emerge la necessità di analizzare gli esiti di questo processo formativo, individuandone gli aspetti positivi e negativi. La ricerca considera i cicli dal IV al VII, dal 2018 al 2022; il IV (2018) e il VII (2021) sono stati svolti in presenza, mentre il V (2019) e il VI (2020) in modalità online a causa della pandemia da CoVid19. A partire dalla letteratura esistente, è stato elaborato uno strumento di rilevazione inviato a 1642 docenti, mirante alla valutazione dell'efficacia del modello formativo lungo questi 4 anni: si restituiscono i primi risultati finora ottenuti.

ENGLISH ABSTRACT

The Ministerial Decree 30 September 2011 entrusts the Universities with the organization and provision of training courses for the achievement of specialization for support teachers. Since its promulgation, Italian universities have activated VII training cycles already concluded, while the VIII is in progress. Twelve years after its formulation, considering the training experiences carried out by Italian universities, including the University of Verona, it is necessary to analyze the outcomes of this training process, identifying its positive and negative aspects. This research includes cycles IV to VII, from 2018 to 2022; IV (2018) and VII (2021) were carried out in person, while V (2019) and VI (2020) were held online due to the CoVid19 pandemic. Starting from the existing literature, a survey tool was developed and sent to a total of 1642 teachers, aimed at evaluating the effectiveness of the training model over these 4 years: the first results obtained are so far reported.

Obiettivi e programma di ricerca

Il presente contributo si propone di analizzare l'efficacia del processo formativo dell'insegnante specializzato per il sostegno in relazione al modello formativo proposto dal Decreto del 30/11/2011; di analizzare l'efficacia del modello organizzativo proposto dall'Università di Verona e le differenze in termini di efficacia del processo formativo tra i corsi erogati in presenza, i corsi erogati a distanza; di produrre indicazioni - fondazione -

Autore per la Corrispondenza: Fabio Corsi - Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze Umane.

E-mail: fabio.corsi@univr.it

– fondate sull'evidenza – idonee a migliorare il modello organizzativo dell'Università di Verona e la qualità del modello formativo dell'insegnante specializzato per il Sostegno.

In collaborazione con la cattedra di pedagogia speciale è stato creato uno strumento di rilevazione consistente in 41 domande complessive, a risposta aperta e a risposta chiusa multipla con scala a 6 punti; la parte iniziale (domande da 1 a 6) indagano in quale ciclo insegna il destinatario, il titolo di studio, l'età anagrafica, l'anzianità di servizio, il contesto in cui si trova l'ambiente di insegnamento, l'attuale occupazione. Le domande da 7 a 31 sono l'applicazione della versione italiana della scala TEIP (La Marca & Di Martino, 2021), nella versione già proposta in una precedente ricerca dell'Università di Palermo e di Catania nel 2021. La scala TEIP non trova elaborazione qui e sarà oggetto di successiva trattazione. Le domande da 32 a 41 vertono sulla valutazione qualitativa della proposta formativa dell'Università di Verona.

La base di dati utilizzata è stata Google Moduli; vi sono dei precedenti in letteratura (i già citati La Marca & Di Martino, 2021) che ne evidenziano la facilità di invio, elaborazione e compilazione da parte dei destinatari; eventuali questioni inerenti alla privacy policy (normativamente diversa tra quella europea/italiana e quella statunitense, cui Google fa riferimento) sono già state risolte da precedenti analoghi; pertanto, non presentano rilievi di particolare entità. Qui si prende in considerazione l'elaborazione degli item da 1 a 6, tesi a definire gli elementi demografici, ambientali e professionali degli Insegnanti coinvolti; segue la restituzione dell'elaborazione degli item da 32 a 41 per quanto concerne la valutazione della qualità della formazione sia da un punto di vista organizzativo, sia da quello formativo.

Destinatari

Sono stati contattati i frequentanti dei cicli dal IV (2018-2019), al VII (2021-2022); di questi quattro cicli presi in considerazione, il IV e il VII si sono svolti in presenza, il V e il VI totalmente on line a causa della pandemia; tra gli scopi della ricerca vi è quello di rilevare se vi siano state significative differenze nell'efficacia formativa tra le due modalità, in modo da poterne tener conto sia da un punto di vista strettamente umano (ad esempio: come ha impattato la frequenza obbligatoria on line rispetto a quella in presenza?), sia come valutazione dell'efficacia formativa nelle due modalità di erogazione.

Gli insegnanti coinvolti sono stati complessivamente 1642, ripartiti tra i cicli infanzia e primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado; i ritorni sono stati 492 in valore assoluto, corrispondente al 29,96%.

In tabella seguente, lo scoring dei risultati; il massimo dei ritorni è relativo alla SPG 2020 (52,41% - VI ciclo, on line), il minimo alla SSG 2021 (14,60% - VII ciclo, in presenza); la percentuale finale di 29,96 è la media aritmetica delle percentuali dei ritorni.

TAB. 1 - DESTINATARI, ANALISI INVII E RITORNI.

Questionari inviati	Inviati	Ritornati	% ritorni	
Ritornati:				
<i>Infanzia 2018</i>	48	15	31,25	presenza
<i>Primaria 2018</i>	125	40	32,00	
<i>SPG 2018</i>	125	35	28,00	
<i>SSG 2018</i>	50	18	36,00	
<i>Infanzia 2019</i>	26	8	30,77	on-line
<i>Primaria 2019</i>	98	17	17,35	
<i>SPG 2019</i>	161	67	41,61	
<i>SSG 2019</i>	142	34	23,94	
<i>Infanzia-Primaria 2020</i>	57	23	40,35	on-line
<i>SPG 2020</i>	166	87	52,41	
<i>SSG 2020</i>	157	62	39,49	
<i>Infanzia-Primaria 2021</i>	57	14	24,56	
<i>SPG 2021</i>	156	32	20,51	presenza
<i>SSG 2021</i>	274	40	14,6	
Totali	1642	492	29,96	
Invii falliti	6*			

Misurazione e Valutazioni

La modalità di invio è avvenuta in due modi diversi, uno per i cicli dal IV al VI, un altro per il VII: per i cicli precedenti è stato possibile reperire i recapiti dei partecipanti tramite la Segreteria di Ateneo; l'invio è stato fatto all'indirizzo mail personale inviandolo in gruppi di mail distinte e contenenti un messaggio accompagnatorio per spiegare lo scopo dell'invio e la tutela di riservatezza; i contenuti sono stati precedentemente condivisi con l'Ufficio Legale di Ateneo.

Da un punto di vista operativo, il messaggio conteneva sia il link al modulo sia la versione in QRcode, in modo da essere facilmente accessibile da PC e da smartphone (entrambe le vie d'accesso sono state precedentemente testate con un gruppo-campione di 35 insegnanti, debitamente informati), rilevando nessun problema di funzionamento, anche in diversità di sistema operativo.

Durante l'invio, tutti gli indirizzi sono stati messi in "c.c.n" (con conoscenza nascosta) in modo tale che nessuno dei destinatari potesse risalire agli altri, a tutela della privacy; al messaggio sono state inserite le opzioni "invia notifica di ricevimento" e "invia notifica di avvenuta lettura", il tutto con priorità "alta" per limitare in fatto che i messaggi finissero nello spam. Degli invii fatti, 6 sono risultati fallimentari per indirizzo mail inesistente o errato; nel computo complessivo sono statisticamente poco rilevanti.

Per il Ciclo VII il questionario è stato inviato, a TFA concluso, attraverso la piattaforma e-learning di Ateneo “Moodle”, poiché i corsisti hanno l’accesso attivo fino al 31/12 dell’anno solare della formazione. I ritorni si sono protratti complessivamente per sei mesi: la parte preponderante a ridosso dell’invio (marzo-aprile per i cicli dal IV al VI, luglio-agosto per il VII ciclo), con alcune “code” protrattesi nel mese di settembre. I files excel di elaborazione di Google Moduli consentono di conservare la cronologia delle risposte.

In quale ciclo insegna? A parte quattro persone, tutti coloro che hanno risposto insegnano nel ciclo per il quale hanno frequentato la specializzazione.

Titoli di studio. Questo item si è rivelato di gestione decisamente complessa: infatti, nello scoring dei dati si riporta la situazione “al grezzo”, sui cui sarà possibile formulare una quantità/qualità di inferenze ed elaborazioni successive, a seconda degli interessi di ricerca. La complessità verte su più livelli, che qui si riportano senza attuale pretesa di esaustività: l’item è stato proposto nella forma della domanda aperta, con spazio per rispondere; ciò è dovuto alla estrema varietà di titoli di studio legalmente riconosciuti, e che permettono l’accesso al TFA; prevedere un item a domanda chiusa multipla sarebbe stato estremamente difficile.

La risposta è spesso stata di scarso valore statistico, certamente perché mal posta e, di conseguenza, i destinatari non ne hanno compreso l’intenzione: 143 risposte su 492 pervenute (ben il 29,06 %, quindi poco meno di un terzo) hanno risposto evasivamente con “laurea, master, diploma, etc..” senza ulteriore specificazione, il che rende impossibile comprendere quale sia la natura della formazione pregressa; per il resto, 56 persone (corrispondenti al 11,38 %) hanno una formazione tecnica, 29 insegnanti (il 5,89%) hanno una formazione scientifica, il restante 56,66%, corrispondente a 264 soggetti in valore assoluto, ha una formazione umanistica; per quest’ultima coorte, la variabilità e la frammentazione delle tipologie di titoli è estrema (alcune categorie contemplano un solo appartenente).

TAB. 2 - ANALISI DEI TITOLI DI STUDIO.

Titolo di Studio	Tipologia *	I_P1 8	SP G1 8	SS G1 8	I_P1 9	SP G1 9	SS G1 9	I_P2 0	SP G2 0	SS G2 0	I_P2 1	SP G2 1	SS G2 1	Tot ali
Diploma magistrale e/o liceo psicopedagogic o abilitante	U	22			13			6			9			50
Laurea scienze formazione primaria	U	13			2			8			2	1		26
Laurea in Scienze dell’Educazione	U	4		1	2		1	1		3	2		2	16
Laurea in Pedagogia (vecchio ordinamento)	U	1					2	1	1	1				6
Magistero in Scienze Religiose	U	2					1						1	4

CORSI

Altro (non specificato)	n.d.	7	17	9	4	13	11	2	30	17	1	11	13	135
Conservatorio	U		2	1	1	7			7			1	1	20
Laurea in Psicologia	U	4			1		2	2		5			4	18
Laurea in Sociologia	U				1	1								2
Laurea in Lettere	U		2		1	2		1	4	1		2	1	14
Laurea in Economia	T							1		1				2
Laurea in Scienze Pedagogiche	U						3	1		7			4	15
Dottorato di Ricerca	S		5			1	3			2		2	1	14
Laurea in Antropologia Culturale	U		1						1					2
Laurea in Biologia	S		2			2			2			1		7
Laurea in Architettura	T		2			12			8			3		25
Laurea in Storia dell'Arte	U	1	1			4	1			1				8
Laurea in Lingue e Letterature straniere	U		2			7	1		12			2	1	25
Laurea in Filologia Moderna	U		1			1						3		5
Diploma Tecnico	T			1						2				3
Laurea in Filosofia	U			1		1	1			7			4	14
Laurea in Scienze Motorie	T			1		6			7			1		15
Laurea in Giurisprudenza	U			1			2			5			1	9
Laurea in Ingegneria	T			1		2			1					4
Laurea in Archeologia	U			1										1
Master	n.d.	1		1			3		1	1			1	8
Laurea in Filologia Antica e Lettere Classiche	U					1								1
Laurea in Italianistica	U					1				1				2
Laurea in Chimica e Tecnologie Farmaceutiche	S					1	1		2			1	1	6
Laurea in Archivistica	U					1								1
Accademia d'Arte	U					4			3			1		8
Laurea in Economia e Commercio	T						1			3			1	5
Laurea in Beni Culturali	U						1		4					5
Laurea in Storia	U								1	1		1		3

Laurea in Disegno Industriale	T								1			1		2
Laurea in Scienze Naturali	S								1			1		2
Laurea in Scienze Politiche	U									2			3	5
Laurea in Scienze della Comunicazione	U								1	2			1	4
Totali		55	35	18	25	67	34	23	87	62	14	32	40	492
* Tecnico, Umanistico, Scientifico, non determinabile														

Età e anzianità di servizio

Anche questo ambito si presta ad una grande ricchezza di analisi da un punto di vista demoscopico, volendone focalizzare gli ulteriori scopi; in via preliminare, si è proceduto ad un'elaborazione immediata che tenesse conto dell'età per ciclo d'istruzione e per accesso al TFA nel corso dei quattro cicli esaminati, interpolando il dato con le relative anzianità di servizio. Si è preliminarmente tenuto conto dei soli dati di media aritmetica e di moda.

	I18	P18	SPG18	SSG18	I19	P19	SPG19	SSG19	I_P20	SPG20	SSG20	I_P21	SPG21	SSG21
Età media	44,67	42,18	41,21	39,95	48,75	44,86	41,02	40,26	39,41	40,06	37,72	45,43	39,47	39,13
Moda	43	41	38	39	n.d.	56	42	33	27	31	38	53	34	32
Anz. Servizio media	16,74	7,24	7,82	5,11	14	7,69	5,92	5,44	5,36	5,46	4,95	4,79	5,22	4,58
Moda	25	6	7	4	20	6	4	2	3	4	3	3	5	5

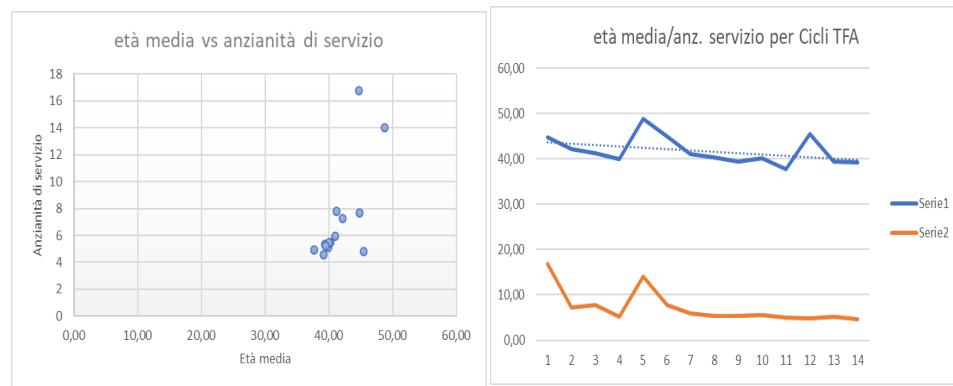
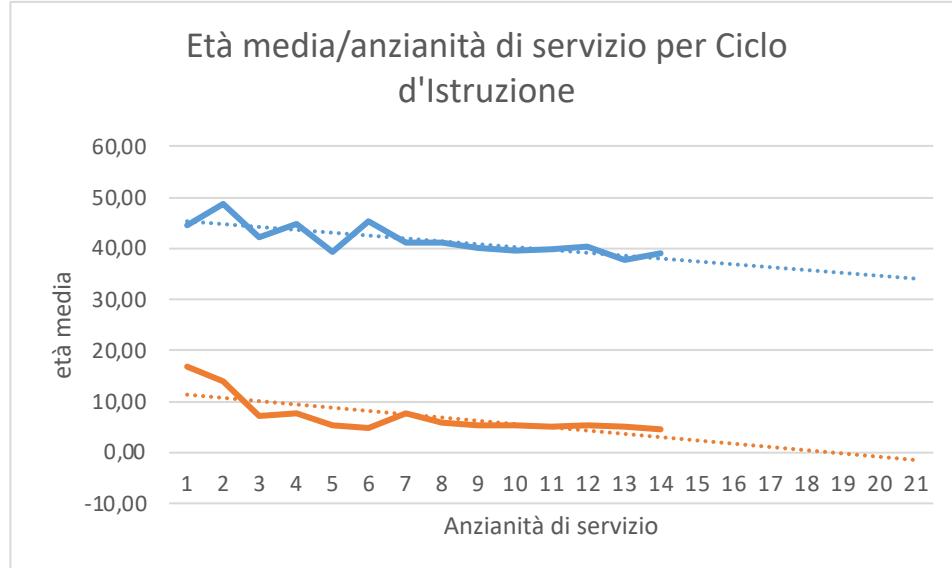


FIG. 1 - CONFRONTO ETÀ MEDIA E ANZIANITÀ DI SERVIZIO.

I due grafici sono stati elaborati tenendo conto dell'ordine cronologico dei cicli TFA, analizzando dal IV (2018-19) al VII (2021-22) e in successione a partire dal ciclo "Infanzia-Primaria" fino alla secondaria di secondo grado.

Dal grafico a dispersione a sinistra, che correla l'età anagrafica con l'anzianità di servizio, emerge una correlazione abbastanza significativa: il profilo-tipo dell'insegnante che accede alla specializzazione per il sostegno è una persona di circa quarant'anni e con cinque anni di servizio pregresso; con poche oscillazioni, la tendenza sembra mantenersi coerente nel tempo. Per futuri ambiti di ricerca, sarebbe interessante indagare le motivazioni professionali e personali che spingono questi docenti a intraprendere questo percorso in questa fase della vita, piuttosto che all'inizio della carriera o in altri momenti successivi (come accade per altri, che accedono al TFA in età più avanzata e senza esperienze di insegnamento pregresse). Il grafico a destra correla l'età anagrafica media con l'anzianità di servizio, sempre seguendo la successione cronologica dei cicli TFA dal IV al VII e la successione di specializzazione da "infanzia-primaria" a "secondaria di secondo grado". Il primo risultato visibile appare abbastanza ovvio: persone con età media più alta spesso corrispondono a docenti con maggiore anzianità di servizio. Stupiscono invece i due picchi concomitanti che si trovano a ridosso della metà sinistra di entrambi i grafici, che corrispondono nuovamente alla coorte "infanzia-primaria" dei cicli TFA successivi: fanno sorgere l'ipotesi che le persone più anziane anagraficamente e con maggiore anzianità di servizio appartengano ricorsivamente al ciclo "infanzia-primaria"; l'ipotesi trova conferma nell'elaborazione grafica successiva. In questa ulteriore fase si è proceduto mettendo in successione i cicli di specializzazione (e non più le edizioni TFA), ordinando la serie da "infanzia-primaria" a "secondaria di secondo grado". Già dai numeri in tabella si nota una decrescita abbastanza regolare dell'età anagrafica/anzianità di servizio a partire dal ciclo Infanzia-primaria e procedendo verso la secondaria di secondo grado. Si potrebbe ipotizzare una seconda caratteristica del profilo dell'insegnante specializzato sul sostegno: ai bambini più piccoli arrivano insegnanti più maturi per età e esperienza, mentre agli adolescenti arrivano insegnanti anagraficamente giovani e con meno esperienza pregressa; rimangono totalmente aperte altre questioni, valutabili con indagini mirate: perché (ad esempio) un insegnante di quasi 45 anni e circa 16 di impiego nell'infanzia decide di accedere al TFA (coorte Infanzia 2018)? O di quasi 50 con 14 anni di servizio (coorte Infanzia 2019)? Sul fronte diametralmente opposto della serie: qual è la qualità dell'inclusione degli adolescenti disabili nella secondaria di secondo grado con docenti di 38 anni di età con meno di 5 di esperienza pregressa? Possiamo ipotizzare che il ridotto divario anagrafico possa favorire la relazione, che l'età relativamente giovane possa corrispondere a maggiore possibilità di aggiornamento personale e professionale, nonché maggiore entusiasmo e capacità di apprendere nuovi costrutti e/o tecnologie? Anche queste per ora rimangono questioni aperte.

La tendenza futura di accesso al TFA sembra essere quello di insegnanti sempre più giovani e con sempre minore esperienza di insegnamento pregressa. Tra le ulteriori ipotesi formulabili vi sono: in passato il TFA potrebbe essere servito come possibilità di regolarizzazione della posizione di insegnante da anni di precariato ad una posizione di ruolo; per il futuro: sembra maturarsi una scelta più consapevole del ruolo/professione dell'insegnante di sostegno come scelta professionale precisa e non come mezzo per regolarizzare la propria posizione. Anche questa ulteriore ipotesi alimenta future domande di ricerca.

**FIG. 2 - ANDAMENTO ETÀ MEDIA E ANZIANITÀ DI SERVIZIO.****Contesto Lavorativo**

La maggioranza dei soggetti aderenti all'indagine (203 in valore assoluto, corrispondente al 41,26%) afferma di lavorare in un contesto di piccolo comune o frazione; a seguire (170 soggetti, corrispondente al 34,55%) riferisce di operare in zona urbana con buone risorse territoriali. Solo il 9,96 % (49 soggetti) afferma di lavorare in una città capoluogo di provincia e, in misura simile (48 soggetti, corrispondente al 9,76%) definisce la propria zona di lavoro come periferia o zona urbana problematica; una percentuale residuale, ma comunque presente (22 soggetti pari al 4,47%) lavora in zona rurale o montana.

TAB. 3 - CONTESTO LAVORATIVO.

	Come definirebbe il contesto in cui si trova la sua scuola?															%
	I18	P18	SPG18	SSG18	I19	P19	SPG19	SSG19	I_P20	SPG20	SSG20	I_P21	SPG21	SSG21	SOMMA	
Capoluogo di Provincia	1	3	5	4	0	3	5	5	2	5	8	1	1	6	49	9,96
Piccolo Comune o Frazione	6	22	13	5	3	7	25	13	10	51	18	6	13	11	203	41,26
Zona rurale o montana	2	1	2	2	0	0	6	1	1	4	1	0	1	1	22	4,47
Zona urbana con buone risorse territoriali	5	9	7	6	3	7	19	12	7	22	31	5	15	22	170	34,55
Zona urbana problematica (periferie)	1	5	8	1	2	0	12	3	3	5	4	2	2	0	48	9,76
(VUOTE)															0	
	15	40	35	18	8	17	67	34	23	87	62	14	32	40	492	100,00

Le risposte pervenute aprono alcune questioni passibili di successive indagini: lavorare in un contesto di piccolo comune e frazione è determinato dalla residenza, oppure si tratta di una precisa scelta in merito alla sede di assegnazione? In questo secondo caso sarebbe interessante indagarne le motivazioni: perché si sceglie appositamente una scuola di piccolo comune? Numericamente a poca distanza si situa la coorte di “zona urbana con buone risorse territoriali”, rispetto alla quale potrebbe essere sensato chiedersi le specifiche di tali risorse, che effetti possano avere sia sulla qualità del lavoro di insegnante, sia in merito alle risorse ambientali in termini di inclusione. Le domande del punto “2” potrebbero essere confrontate con il gruppo “capoluogo di provincia”: quali caratteristiche qualitative hanno le periferie definite come problematiche? Quale tipo di indagine qualitativa definirebbe meglio il contesto “zona rurale o montana”?

Occupazione attuale

La maggioranza dei soggetti rispondenti (il 93,90%, 462 in valore assoluto) riferisce di lavorare sul sostegno; chi lavora su materia sono distribuiti abbastanza omogeneamente nelle diverse categorie, con variabilità da 0 ad un massimo di 4 (29 insegnanti in tutto, pari al 5,89%). Tenendo per buona l’ipotesi di carenza di insegnanti di sostegno su base nazionale, sarebbero da indagare le motivazioni che mantengono i 29 soggetti che hanno risposto “insegnante curricolare” a permanere su materia, anche a distanza di qualche anno dal conseguimento della specializzazione.

TAB. 4 - OCCUPAZIONE ATTUALE.

Attualmente sta lavorando come:																
	I18	P1 8	SPG 18	SSG 18	I19	P1 9	SPG 19	SSG 19	I_P 20	SPG 20	SSG 20	I_P 21	SPG 21	SSG 21	SOMM A	%
Insegnante curricolare	3	3	3	1	0	1	3	1	0	3	1	1	5	4	29	5,89
Insegnante di sostegno	12	36	32	17	8	16	64	33	23	84	61	13	27	36	462	93,90
Vuote		1													1	0,20
	15	40	35	18	8	17	67	34	23	87	62	14	32	40	492	100,00

Qualità del TFA dell’Università di Verona

La presente parte consiste di dieci item tesi a valutare l’impatto qualitativo complessivo dell’offerta formativa, ponendo a confronto longitudinale le quattro edizioni dal IV al VII ciclo; cronologicamente, il IV ciclo è stato l’ultimo in presenza prima della pandemia, il V e il VI si sono svolti interamente on-line, il VII si è ripresi completamente in presenza. Il primo scoring dei risultati pervenuti si limita a strumenti statistici molto semplici, riscontrando i valori di media aritmetica e di moda; per ogni item sono possibili delle valutazioni per ora meramente osservative allo scopo di formulare delle ipotesi, che sarà possibile riscontrare con elaborazioni statistiche successive e mirate.

TAB. 5 - VALUTAZIONE COMPLESSIVA.

	Media	Moda	Erogazione
I18	4,92	6	Presenza
P18			
SPG18			
SSG18			
I19	4,93	6	On Line
P19			
SPG19			
SSG19			
I_P20	4,80	6	On Line
SPG20			
SSG20			
I_P21	4,92	6	Presenza
SPG21			
SSG21			

La valutazione complessiva del corso è omogenea nelle quattro edizioni prese in esame; c'è una leggera flessione nella seconda edizione on-line: il calo del punteggio suggerirebbe delle ipotesi di indagine: minore adesione dei partecipanti dopo due anni di "costrizione" online? Oppure, calo della performance da parte dei docenti del corso? Altri fattori che meritano di essere indagati nello specifico dell'edizione VI? Si nota che la valutazione attribuita all'ultima versione in presenza prima della pandemia è identica alla valutazione data due anni dopo, alla ripresa in presenza, che farebbe supporre quanto meno una certa omogeneità nell'offerta formativa a distanza di anni. Incuriosisce, invece, la discrepanza esistente tra il valore di media (al di sotto del "5") e i valori in moda, assestati plebiscitariamente sul valore massimo: indica certamente che, all'interno dei singoli questionari, singoli soggetti hanno attribuito valori molto bassi a alcuni item, che meritano di essere indagati per ambito e per motivazione della risposta

TAB. 6 - QUALITÀ DELLA DOCENZA.

	Media	Moda
I18	5,13	6
P18	4,97	5
SPG18	5,19	5
SSG18	4,76	5

I19	4,83	5
P19	5,38	5
SPG19	4,78	5
SSG19	4,84	5
I_P20	4,91	5
SPG20	4,84	5
SSG20	4,23	4
I_P21	5,43	6
SPG21	4,94	5
SSG21	4,90	6

Si registra una media compresa tra 5,43 (infanzia e primaria 2021, corso in presenza) e 4,23 (secondaria secondo grado 2020, corso on line); confrontato con i valori di moda, sembra esserci stato un calo progressivo nella qualità della docenza dal 2018 al 2020, forse complice il fatto che il 2018 fu l'ultima edizione in presenza prima di due online, per poi riprendere abbastanza decisamente con il ritorno in presenza. In alcuni ambiti, il valore in media si discosta molto dal valore moda (ssg21): andando a vedere la minuta delle risposte appaiono dei singoli soggetti che hanno dato valori bassi; una persona in particolare ha risposto a tutti i quesiti con il valore minimo "1"; poi vi sono altre due persone che hanno attribuito valori molto bassi a singoli item; in entrambi i casi sono un modo per esprimere un disagio o una disillusione personale nei confronti del corso. In sintesi, la qualità della docenza si è mantenuta costante nel tempo, e con buon livello qualitativo: ci sono certamente dei margini di miglioramento, al netto della soddisfazione personale di singoli soggetti.

TAB. 7 - SUDDIVISIONE DEGLI INSEGNAMENTI TEORICI.

	Media	Moda
I18	5,13	6
P18	5,11	6
SPG18	5,25	6
SSG18	5,00	5
I19	4,33	5
P19	5,19	6
SPG19	4,36	5
SSG19	4,97	6
I_P20	4,68	6
SPG20	4,68	5

SSG20	4,35	5
I_P21	5,21	5
SPG21	4,47	5
SSG21	4,68	5

La risposta è in genere molto positiva (la scelta organizzativa pare rivelarsi opportuna), con valori medi che oscillano tra un massimo di 5,25 (ssg 2018) e un minimo di 4,33 (infanzia 2019); confrontato con la moda, la scelta appare “plebiscitaria” per l’edizione in presenza 2018, tra 5 e 6 nelle edizioni successive; ad ogni modo, la scelta organizzativa pare essere funzionale, al netto di qualche sofferenza contingente in alcuni singoli settori, ad esempio: il 4,33 di infanzia 2019 potrebbe aver evidenziato qualche problema qualitativo contingente per quella edizione in quel settore di specializzazione.

Vi sono certamente dei singoli settori che vanno attenzionati: alla ripresa in presenza ci si sarebbero aspettati valori più alti e più vicini alla precedente edizione (la IV): invece, la moda di “5” in tutti gli ambiti di specializzazione per la VII edizione indica dei settori che possono essere implementati da un punto di vista dell’erogazione degli insegnamenti teorici.

TAB. 8 - SUDDIVISIONE IN SOTTOGRUPPI (CLASSI).

	Media	Moda
I18	5,27	6
P18	5,37	6
SPG18	5,19	6
SSG18	4,94	5
I19	5,00	5
P19	5,69	6
SPG19	4,93	6
SSG19	5,13	5
I_P20	5,27	5
SPG20	5,41	6
SSG20	5,08	6
I_P21	4,79	5
SPG21	5,31	6
SSG21	5,35	6

La suddivisione in classi conferma l'efficacia organizzativa, supportata dai riscontri qualitativi dei partecipanti anche in sede di follow-up: le classi si mantengono come gruppo di riferimento anche dopo la fine del percorso TFA; la moda lo conferma, con quasi tutti valori massimi, le medie oscillano tra un minimo di 4,79 per infanzia-primaria 21 e un massimo di 5,69 per primaria 19. Il metodo di suddividere per gruppi per le attività di laboratorio, tirocinio e TIC è certamente efficace, non è controllabile a priori il tipo di relazioni che si instaurano all'interno del gruppo durante l'anno di TFA; qualora fosse ipotizzabile lo spostamento di qualche singolo soggetto che manifesta disagio nel gruppo di attribuzione, tale cambiamento sortirebbe comunque effetti molto limitati per il settore infanzia e primaria, che solitamente sono costituiti da uno o due gruppi, quindi farebbe poca o nessuna differenza.

TAB. 9 - QUALITÀ DEI LABORATORI.

	Media	Moda
I18	5,00	6
P18	4,89	6
SPG18	4,81	6
SSG18	4,24	4
I19	4,83	5
P19	5,13	5
SPG19	4,38	5
SSG19	4,68	5
I_P20	5,23	5
SPG20	4,59	5
SSG20	4,25	4
I_P21	5,07	6
SPG21	4,56	5
SSG21	4,40	5

Nel quadriennio considerato la qualità dei laboratori si conferma alta (max 5,23 infanzia-primaria 2020, min 4,24 secondaria secondo grado 2018, nonostante il corso fosse in presenza). Si evincono due elementi: i laboratori più "sofferenti" sono quelli della secondaria di secondo grado; in secondo luogo, riportato a voce, molti corsisti preferirebbero iniziare i laboratori prima delle date normalmente stabilite da calendario: li trovano molto interessanti e reputano che concluderli a giugno, tutti dopo la teoria, si tratti spesso di uno spreco di risorse. La tendenza si conferma, indipendentemente dalle edizioni in presenza o online.

TAB. 10 - ORGANIZZAZIONE DEI LABORATORI.

	Media	Moda
I18	4,80	4
P18	5,26	6
SPG18	5,06	6
SSG18	5,12	6
I19	5,00	6
P19	5,50	6
SPG19	5,05	6
SSG19	5,45	6
I_P20	5,27	6
SPG20	5,27	6
SSG20	4,93	5
I_P21	4,93	5
SPG21	5,34	6
SSG21	5,40	6

La logistica dei laboratori in sottogruppi è tendenzialmente positiva; spesso i valori più bassi (4,80 per infanzia 2018 e 4,93 per secondaria secondo grado 2020) evidenziano dinamiche interne al gruppo e non correlate con il tipo di edizione, o con l'organizzazione in generale. Invece, spicca l'andamento dei dati se confrontato con l'item precedente: la qualità dei laboratori decresce dal ciclo infanzia-primaria alla secondaria di secondo grado, mentre la valutazione è diametralmente in contro-tendenza, con una sola eccezione (secondaria secondo grado 2020): ipoteticamente, sembrerebbe che la proposta laboratoriale sia ben gradita e desiderata se solo la qualità corrispondesse sempre alle aspettative. A titolo di indagine futura potrebbe essere interessante chiedere ai corsisti quale tipo di skills si aspettano di poter sviluppare in pratica, al di là della proposta fatta dal docente.

TAB. 11 - QUALITÀ DEL TIROCINIO INDIRETTO.

	Media	Moda
I18	4,80	6
P18	4,87	5
SPG18	4,78	6
SSG18	3,88	5
I19	4,17	4

P19	4,75	5
SPG19	4,53	6
SSG19	5,10	6
I_P20	4,50	6
SPG20	5,15	6
SSG20	3,80	5
I_P21	4,86	5
SPG21	4,75	5
SSG21	4,55	6

Il tirocinio indiretto si conferma uno dei punti critici nella logistica TFA: i dati numerici sono confermati dalle testimonianze a voce. Si evidenziano delle criticità nella secondaria di secondo grado; una moda di 5 (ssg 2018) e una media di 3,88 significa che alcuni soggetti, significativi per numerosità, hanno attribuito punteggi molto bassi; lo stesso dato si presenta per la ssg 2020. In generale, questo è l'item con punteggi medi più bassi, con particolare concentrazione nella secondaria secondo grado; osservando le singole risposte, i valori attribuiti sono molto dispersi, quasi ad indicare una situazione di disorientamento. Richiede un'ulteriore analisi e riflessione.

TAB. 12 - TUTOR DI TIROCINIO INDIRETTO.

	Media	Moda
I18	5,07	6
P18	5,21	6
SPG18	5,06	6
SSG18	4,29	6
I19	4,33	5
P19	5,31	6
SPG19	4,83	5
SSG19	5,39	6
I_P20	4,68	6
SPG20	5,37	6
SSG20	4,20	6
I_P21	5,00	6
SPG21	5,13	6
SSG21	5,05	6

Questo item tenderebbe a valutare “ad personam” la qualità del lavoro svolto dal singolo tutor; dai valori in moda la presenza di un tutor è quasi plebiscitaria e, raffrontata con l’item precedente, separa la qualità del tutor dalla proposta di tirocinio indiretto (apparentemente non vi è correlazione diretta). Spicca ancora la secondaria di secondo grado come ambito delicato (secondaria di secondo grado 2018: 4,29 media e 6 moda, come pure per secondaria secondo grado 2020: 4,20 media e 6 moda, indicativo di singoli soggetti che hanno dato valutazioni molto basse). Alcune tra le domande di ricerca percorribili: assunto che i tutor per il tirocinio indiretto ricevano delle indicazioni chiare e uniformi rispetto agli obiettivi formativi, quali differenze qualitative sono determinanti nel personale modo di porsi e nel modo di declinare il ruolo del tutor? Le indicazioni ricevute sono necessarie e sufficienti a rispondere ai bisogni formativi e/o aspettative dei corsisti nei diversi gradi di specializzazione? Da quali altri fattori non ancora noti si determina la differenza di valutazione qualitativa dei tutor di tirocinio indiretto?

TAB. 13 - ORGANIZZAZIONE DELLA FORMAZIONE TIC.

	Media	Moda
I18	4,73	6
P18	4,82	6
SPG18	4,97	6
SSG18	5,47	6
I19	5,17	5
P19	5,56	6
SPG19	4,59	6
SSG19	4,68	6
I_P20	5,05	5
SPG20	5,10	6
SSG20	4,48	6
I_P21	5,00	6
SPG21	4,72	5
SSG21	4,63	6

Si conferma la tendenza degli item precedenti: il valore in moda evidenzia la solidità della scelta, con grande dispersione per situazioni singole se raffrontate con i valori medi; come in precedenza, la divaricazione tra moda e media evidenzia singole situazioni che hanno dato valutazioni molto basse, in particolare per infanzia 2018, secondaria primo grado 2019, secondaria di secondo grado 2020 e 2021. Vi è la necessità di ulteriori analisi e valutazione per comprendere le motivazioni di tali differenze.

TAB. 14 - SUPPORTO DOCENTE TIC PER ELABORATO FINALE.

	Media	Moda
I18	4,67	6
P18	4,61	6
SPG18	4,63	6
SSG18	5,47	6
I19	5,17	5
P19	5,44	6
SPG19	4,40	6
SSG19	4,32	6
I_P20	4,64	5
SPG20	5,04	6
SSG20	4,00	6
I_P21	5,00	6
SPG21	4,69	6
SSG21	4,50	6

Elevata dispersione tra i valori in moda (quasi tutti molto alti) e quelli in media; rivedendo la raccolta dei singoli questionari per alcune classi il dato è evidente: il supporto "sarebbe" fondamentale se avesse sempre corrisposto alle aspettative; specialmente per ssg 2020 molti hanno risposto con voto "1", il minimo; sarebbe da indagare ulteriormente se si tratt di situazioni del tutto personali o indicative di una scarsa aderenza alle richieste da parte del docente TIC.

TAB. 14 - SUPPORTO DOCENTI/TUTOR PER ELABORATO FINALE.

	Media	Moda
I18	5,07	6
P18	5,13	6
SPG18	4,97	6
SSG18	4,00	6
I19	4,67	6
P19	5,50	6
SPG19	4,67	6
SSG19	5,23	6
I_P20	4,95	6

SPG20	5,43	6
SSG20	4,55	6
I_P21	4,79	6
SPG21	5,13	6
SSG21	5,15	6

Le risposte in moda sono in linea con la richiesta/bisogno di essere accompagnati all'esame finale; vi sono delle singole situazioni (ancora una volta emerse dalla dispersione tra media e moda) in cui probabilmente l'efficacia attesa è stata in parte delusa; si conferma nella visione della minuta dei questionari che, nei casi di maggiore discrepanza (ssg 2018, ad esempio) parecchi hanno dato voto "1" a tutta l'ultima parte del questionario.

Risultati

A margine di questa prima fase della ricerca è possibile evidenziare alcuni risultati, per ora del tutto parziali; l'elaborazione e la diffusione dello strumento di ricerca, nonché l'attesa del ritorno delle risposte ad una popolazione così ampia, ha richiesto tempistiche più lunghe di quanto previsto: gli ultimi questionari in ritorno (sommministrati ai corsisti del VII ciclo appena concluso) sono pervenuti a metà del mese di settembre 2023. Rimane il grande guadagno, in termini di qualità e quantità dei dati, di aver potuto contattare oltre 1600 persone suddivise in quattro differenti edizioni (due in presenza e due online) e di aver ricevuto il 30% delle risposte, una quantità abbastanza attendibile per poter effettuare delle analisi sensate, anche sul lungo periodo. In secondo luogo, lo strumento è complesso, nella sua ricchezza, pertanto: sarà necessario dell'ulteriore lavoro di tipo statistico e sistematico per poter elaborare delle correlazioni e dei risultati realmente significativi, ben oltre il primo scoring superficiale. In ogni caso, è possibile "mettere a fuoco" alcuni elementi significativi che possono influenzare positivamente il modello formativo proposto dall'Università di Verona nel corso delle prossime edizioni.

Discussione

Profilo demografico. Chi accede al TFA è mediamente una persona di circa 40 anni, con 5-6 anni di insegnamento pregresso; il titolo di studio di provenienza è estremamente eterogeneo, con preponderanza di formazione umanistica. Nel corso delle 4 edizioni prese in considerazione, si nota che l'andamento dell'età media dei partecipanti è in calo: l'accesso al TFA in prospettiva sembra coinvolgere insegnanti sempre più giovani. Per quanto concerne gli ambiti di specializzazione, gli insegnanti più anziani (per età e servizio pregresso) appartengono al ciclo "infanzia primaria", mentre quelli più giovani si specializzano per la secondaria di secondo grado.

Online o in presenza? Sorprendentemente, ci saremmo attesi una disparità evidente tra le due modalità di erogazione; invece, la qualità espressa nel corso dei quattro cicli presi in esame (in ordine cronologico: IV ciclo in presenza, V e VI online, VII in presenza) è molto

simile. Possiamo solo fare delle supposizioni, che andranno certamente vagliate da successive analisi: l'impianto generale del modello formativo dell'Università di Verona sembra "tenere" in termini di efficacia, anche se sottoposto a un notevole "stress-test" come quello dell'erogazione online dovuto alla pandemia; le valutazioni attribuite alle attività laboratoriali (vero "terrore" dell'online in termini di fattibilità ed efficacia) si dimostrano positive. Vi sono, sui quattro cicli considerati, delle evidenze che portano a dei margini di miglioramento, ma non strettamente dipendenti dalla modalità di erogazione. Potrebbe essere che la chiusura determinata dalla pandemia avesse sortito un effetto di generale adattamento, sia nei corsisti sia nel personale docente e che questo abbia smorzato le attese di una grande differenza qualitativa; se così fosse, al rientro in presenza ci saremmo aspettati un effetto "liberi tutti" ed un'adesione maggiormente entusiastica, che invece non si è palesata.

Fattori che hanno maggiormente impatto sulla formazione. La tradizionale impostazione tripartita del TFA (lezioni teoriche, laboratori, tirocini) sembra mantenere una sua fondata ragion d'essere: i risultati complessivi paiono confermarlo. Alcuni elementi che emergono nelle singole aree:

Insegnamenti teorici. il dato medio è generalmente buono, ma con grande dispersione (si va da un minimo di 4,23 ad un massimo di 5,43, su edizioni e cicli di specializzazione differenti). In questa prima elaborazione preliminare, il ricorso statistico ai dati è ancora poco significativo, ma: se incrociato con alcune testimonianze raccolte a voce, la richiesta verte maggiormente su un "sapere pratico"; i docenti degli insegnamenti teorici maggiormente apprezzati paiono essere stati coloro che hanno saputo unire un impianto teorico rigoroso con chiari riferimenti alla pratica. In ogni caso, si tratta di un'ipotesi che deve essere maggiormente approfondita

Laboratori. La valutazione dei laboratori ha un andamento simile a quella degli insegnamenti teorici, sia nel "range" di punteggio assegnato, sia in corrispondenza dell'edizione presa a riferimento. Nel tentativo (non sempre ottenuto) di trasformare la formazione in un sapere pratico, talvolta i laboratori non hanno corrisposto alle aspettative; le evidenze hanno riportato eccessivi riferimenti alla teoria. In secondo luogo, perviene la richiesta di un'alternanza diversa tra insegnamenti teorici e laboratori, la cui calendarizzazione alla fine del TFA è spesso vista come riduttiva: quando i laboratori funzionano bene, forniscono agli insegnanti degli spunti didattici concreti che non riescono a realizzare adeguatamente nella pratica quotidiana perché sperimentati alla fine dell'anno scolastico.

Tirocinio indiretto. Aspetto di grande delicatezza; dai riscontri, la sua efficacia è strettamente (forse troppo) dipendente dalla personale modalità proposta dal Tutor di tirocinio indiretto e dallo stile utilizzato nella gestione del gruppo.

Gruppo classe. La suddivisione in gruppi omogenei per classe di specializzazione è percepita come efficace; rimangono eventualmente da analizzare le dinamiche relazionali nel singolo gruppo; alcuni risultano funzionali e coesi e la realtà di gruppo rimane un riferimento informale ed efficace anche negli anni successivi; in altri casi le relazioni sono meno funzionali, il gruppo è meno collaborativo già durante il TFA per poi estinguersi alla fine dell'anno di formazione.

Conclusioni

L'elaborazione e la raccolta dei dati si è dimostrata più impegnativa e dispendiosa di quanto previsto, ma ampiamente ripagata dalla quantità e qualità di dati in ritorno. Successivi approfondimenti di ricerca potrebbero permettere di generalizzare lo strumento e farne parte integrante del processo di valutazione del TFA; sistematizzare dati qualitativi e quantitativi fondamentali, sia per report interni sia per studi di approfondimento tematici e confronto scientifico a livello nazionale e internazionale; ipotizzare degli eventi formativi mirati su tematiche e skills specifiche, da proporre a docenti già specializzati, sia come follow-up sia come risposta alle esigenze di formazione e aggiornamento continuo e obbligatorio.

Note degli autori

A margine della presente trattazione, alcune precisazioni e ringraziamenti. In primo luogo, un doveroso ringraziamento al Prof. Angelo Lascioli, ordinario di pedagogia speciale presso il dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona: ideatore, promotore e presenza costante in questa ricerca. In secondo luogo, al Comitato Scientifico del TFA dell'Università di Verona (proff. Claudio Girelli, Luciano Pasqualotto, Ivan Traina e Roberta Silva) per il costante e costruttivo confronto. Quindi, alle centinaia di docenti in formazione che hanno risposto, anche con messaggi personali, e a coloro che si sono prestati nella fase di pre-test: la formulazione più chiara e precisa degli items è merito loro. Una precisazione per quanto concerne i riferimenti bibliografici: quanto segue è una raccolta, probabilmente non del tutto esaustiva, di quanto è stato consultato per elaborare la ricerca. Rappresentano la cornice teorica entro la quale il disegno di ricerca è stato elaborato, ma non trovano riferimento diretto, preciso e puntuale nel testo precedente: sarebbe stato impossibile e avrebbe appesantito inutilmente la stesura.

Bibliografia

- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, U. D., Di Gennaro, C. D., Pace M. E., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (1), 64-87. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1233>
- Amatori, G., (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente: il ruolo dell'insegnante di sostegno nella formazione di contesti inclusivi*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M., (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *LLL Lifelong Lifewide Learning*, 42(19), 7-13. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.746>

Batini, F. (2023). Una scuola per chi? *LLL Lifelong, Lifewide Learning*, 42(19), 1-4. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.764>

Bellacicco, R. (2019). Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino. *Education Science & Society*, 135-156. <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/7536>

Benvenuto, G. (2023). Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze della ricerca per la formazione. *LLL Lifelong, Lifewide Learning*, 42(19), 14-24. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.747>

Biasi, V., Domenici, G., Capobianco, R., & Patrizi, N., (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente – SAED): adattamento e validazione in Italia. *Journal of Education, Cultural and Psychological Studies* (ECPS), 10, 485-509.

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>

Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Education, Cultural and Psychological Studies* (ECPS), 16, 207-234. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-cira>

D'Auria, A. (2023). La formazione degli insegnanti per una scuola di tutti. *LLL Lifelong, Lifewide Learning*, 42(19), 209-215. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.756>

Dal Passo, F., & Laurenti, A. (2017). *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Novalogos.

Decreto Ministeriale 30 settembre 2011, "Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249" (2012, 2 aprile) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (78), 7-17. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>

Farina, E., Cinotti A., & Passalacqua, F. (2022). Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno e soft skills: quale ruolo per lo sviluppo professionale degli insegnanti? In A. La Marca, & A. Marzano (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*. Atti del Convegno Nazionale SIRD. Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022 (pp. 506-518) Pensa Multimedia.

Ferrari, L., & Taddei, A. (2017). Teacher Agency: perspectives and limits. *Ricerche di pedagogia e didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 12(3), 1-11. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7634>

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). La scala rivista delle Opinioni, degli Atteggiamenti e delle Preoccupazioni sulla formazione inclusiva (SACIE-R) per la misurazione delle percezioni degli insegnanti tirocinanti circa l'inclusione. (Traduzione italiana di Pinnelli, S., Università del Salento). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II(1), 67-86. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/356/343>

Germani, S., Leone, C., & Asquini, G. (2023). Formazione insegnanti e atteggiamenti positivi verso l'inclusione: uno studio esplorativo su un campione di insegnanti curricolari. *RicercaZione*, 15(1), 161-172. doi: 10.32076/RA15110

Girelli, C., Arici, M., & Batini, F. (2023). Ricerca e didattica, un dialogo necessario. *RicercaZione*, 15(1), 11-13. <https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/317/266>

Iannotta, S. I., Ferrantino, C., & Tammaro, R. (2022). Project-base learning per promuovere soft e generic hard skill nel futuro insegnante di sostegno. In A. La Marca, & A. Marzano (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*. Atti del Convegno Nazionale SIRD. Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022 (pp. 259-271) Pensa Multimedia.

La Marca, A., & Di Martino, V. (2021). Validazione del Questionario sull'autoefficacia degli Insegnanti (QAI). *Italian Journal of Education Research*, 26(14), 57-66. <https://doi.org/10.7346/sird-012021-p57>

Lascioli, A. (2018). L'Agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 183-192. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/3083/3059>

Legge 79 giugno 2022, n. 79, "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)" (29 giugno 2022) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (150), 1-58. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/06/29/22G00091/sg>

Lingyu, L., & Ruppar, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for Inclusive education: a systemic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(I), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>

Minello, R. (2011). Per una formazione degli insegnanti, che si confronta con le nuove prospettive della ricerca pedagogica. *European Journal of Research on Education and Teaching*, 9(3), 17-39. doi: 10.7346-fei-IX-04-11/02

Montanari, M. (2023). I percorsi TFA per il sostegno: una sfida formativa per lo sviluppo professionale. *RicercaZione*, 15(1), 187-199. doi: 10.32076/RA15112

Romano, A., Rullo, M., & Petruccioli, R. (2021). La valutazione dei learning outcomes e delle competenze core degli insegnanti di sostegno. Uno studio pilota. *Form@re Open Journal per la Formazione in Rete*, 21(1), 188-203. <https://doi.org/10.13128/form-10451>

Rossi, L., Castellana, G., & Botta, E. (2023). La percezione di efficacia e di disagio nelle pratiche dei docenti: esiti di un'indagine condotta nel percorso di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma. *LLL Lifelong, Lifewide Learning*, 42(19), 158-181. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.739>

Sannipoli, M. (2023). La formazione in servizio e le pratiche inclusive: consapevolezze pedagogiche in dialogo. *LLL Lifelong, Lifewide Learning*, 42(19), 45-52. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.750>

Trinchero, R. (2023). Oltre il fai-da-te. Formare alle evidenze per migliorare l'agire didattico degli insegnanti. *RicercaZione*, 15(1), 45-60. doi:10.32076/RA15103

Zapperini, A. (2014). *Il farsi della professionalità docente nelle prospettive della società della conoscenza. Uno studio di caso: il Tirocinio Formativo Attivo*. [Tesi di Dottorato], Università di Ca' Foscari. http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/4611/Zapperini_tesi_Final.pdf?sequence=6