

## BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

### EFFICACIA DEL TIROCINIO PER LO SVILUPPO DI CONSAPEVOLEZZA CRITICA IN FUTURI INSEGNANTI DI SOSTEGNO: CENTRALITÀ DEL LAVORO PROGETTUALE

*di Francesca Anello, Gabriella Ferrara*

Nel presente contributo sono analizzati e discussi gli esiti di un percorso di tirocinio organizzato presso l'Università di Palermo per la specializzazione all'insegnamento di sostegno nella scuola primaria e dell'infanzia. La proposta formativa, realizzata da settembre 2017 a giugno 2018, ha mirato allo sviluppo di abilità di pensiero critico in 450 insegnanti in formazione. Abbiamo ipotizzato che attraverso le attività di progettazione didattica, di valutazione e di riflessione sulla pratica sperimentata in classe, avrebbero migliorato le capacità critiche previste all'interno di un modello definito ed essenziale per la competenza professionale del docente. I risultati mostrano un'interessante crescita della consapevolezza critica negli insegnanti di sostegno che hanno partecipato al programma formativo.

In this paper we analyzed and discussed the outcomes of a training program organized at the University of Palermo for the specialization of the support teacher in primary and children's school. The teacher training proposal, carried out from September 2017 to June 2018, aimed to developing critical thinking skills in 450 teachers in formation. We hypothesized that they would improve critical skills through design, evaluation and reflection on the practice experienced in the classroom; critical thinking skills are essential to the teacher's professional competence and we drew them from a defined model. The results showed an in-

teresting increase in critical awareness in the support teachers who participated in the teacher training program.

### 1. Introduzione

La professione di insegnante di sostegno richiede una formazione specialistica impostata sul piano interdisciplinare, che risponde all'esigenza di una base di competenze progettuali, organizzative, relazionali, valutative e riflessive, necessarie per affrontare in modo consapevole e intenzionale il lavoro con gli alunni.

L'azione didattica comporta sempre la problematizzazione della realtà indagata; ciò richiede all'insegnante la capacità di armonizzare nell'azione i saperi disciplinari (*il cosa insegnare*) e i saperi didattici (*il come si apprende, il come si insegna*); per l'insegnante di sostegno tale interazione rappresenta una condizione di efficacia e di qualità didattica. Nella prospettiva della formazione docente, il dispositivo progettuale può garantire l'interazione costruttiva tra insegnamento e apprendimento perché orienta l'agire quotidiano alla riflessione critica e all'autovalutazione.

A scuola è fondamentale prestare attenzione ad alcune condizioni quali: progettare con chiarezza (Tomlinson, 2011); organizzare l'ambiente di apprendimento; favorire la costruzione sociale dell'apprendimento; pianificare attività differenziate ed alternative; monitorare e valutare in modo sistematico (Cottini, 2018; D'Alonzo, 2008; 2012; Ianes & Macchia, 2008; Morganti & Bocci, 2017). Programmare il piano delle attività avendo presenti le diverse peculiarità e le caratteristiche degli allievi permette, secondo D'Alonzo (2016, pp. 97-98), di corrispondere in modo adeguato ai loro bisogni consentendo l'effettiva realizzazione del processo di apprendimento e la conquista di conoscenze, abilità e competenze.

La probabilità che per mezzo della pianificazione si realizzi qualità negli apprendimenti è alta: l'operazione di contestualizzare è uno stimolo continuo al miglioramento, genera variazioni e progressi operativi negli itinerari didattici. Anche se un progetto non riproduce una situazione reale, Domenici (2017) puntualizza

che esso coniuga due aspetti apparentemente antitetici e evidenzia: apertura all'imprevisto e all'inedito, al rischio, alla rimodulazione del piano di lavoro; rigore metodologico, verifica, controllo, valutazione.

In tale direzione è essenziale per l'insegnante padroneggiare abilità critiche, argomentative e riflessive, divenendo capace di applicare effettivamente, di validare nella prassi e di trasformare in modi significativi, i costrutti teorici assimilati nei diversi momenti formativi. Se l'insegnante acquisisce modelli ed impara anche dall'esperienza diretta, questo secondo Schön (1983/2006) non può avvenire in maniera rigida, senza riflessività critica (Perrenoud, 2001), consapevolezza di scelta e flessibilità.

Nei rapporti di istruzione di paesi come gli Stati Uniti, il Regno Unito e l'Australia, la consapevolezza critica, una tra le 10 *life skills* identificate nel 1993 dal comitato degli esperti della WHO (*World Health Organization*), è indicata come un settore chiave da essere coltivato e valutato nell'istruzione superiore. Il sistema universitario statunitense prevede che i programmi di studio favoriscano lo sviluppo di capacità critiche e un gran numero di corsi speciali sono attuati allo scopo di insegnarle direttamente (NC State University, 2014).

Diversi documenti<sup>1</sup> della comunità europea danno rilevanza allo sviluppo di competenze nell'ambito delle strategie di apprendimento permanente e di formazione degli insegnanti. In essi viene posta particolare enfasi sull'importanza di promuovere la valutazione della qualità e dell'efficacia dell'insegnamento, nonché di favorire politiche tese a premiare, attraverso incentivi dedicati, le prestazioni sul versante della ricerca basilari per lo sviluppo di capacità riflessive e di consapevolezza critica, così come evidenziano Hénard e Roseveare (2012).

Valutare se un'osservazione è affidabile o se una dichiarazione è accettabile, giudicare se un problema è stato identificato e trova-

<sup>1</sup> Tra i documenti principali si annoverano: Commissione Europea, 2007; 2008; 2010; 2015; 2017; Consiglio dell'Unione Europea, 2010; Hénard & Roseveare, 2012; OECD-TALIS, 2009; 2014; OECD, 2014; Schleicher, 2016.

re una soluzione, prendere posizione o assumere una scelta, prevedere un piano e formulare un giudizio, sono tutte azioni che interpellano l'insegnante nell'esercizio di abilità critiche. Se opportunamente guidati e stimolati, i docenti che progettano, organizzano e valutano un intervento didattico esercitano abilità di pensiero che preludono alla consapevolezza critica.

La maggior parte di studiosi definisce il pensiero critico come l'abile interpretazione e valutazione di osservazioni e argomentazioni, secondo azioni analitiche, metacognitive e autoriflessive (Ennis, 1989; 2003; Fisher & Scriven, 1997; Lipman, 2003). Pensare in modo critico manifesta la capacità del soggetto di: analizzare, sintetizzare ed organizzare l'informazione; revisionare le informazioni raccolte o generate dall'osservazione, dall'esperienza, dalla riflessione, dal ragionamento; formulare giudizi autonomi come guida all'azione; porre domande, risolvere problemi, verificare evidenze e alternative.

Per definire le operazioni che compiono gli insegnanti, qualificanti i processi di assunzione critica e di valutazione metacognitiva del lavoro didattico, può risultare utile il modello di Jonassen (2000, p. 26); si tratta di un sistema interattivo che comprende processi strategici orientati a obiettivi di consapevolezza critica secondo passi graduali e molteplici (*Integrated Thinking Model*, Iowa Department of Education, 1989).

Il modello, di matrice costruttivista, definisce le capacità di pensiero non come una collezione di abilità distinte, piuttosto evidenzia la stretta relazione tra le abilità critiche, le capacità di pensiero creativo e i processi di pensiero complesso. Il pensiero critico comporta la riorganizzazione dinamica della conoscenza in modi significativi e utilizzabili attraverso tre abilità: valutazione (*evaluating*); analisi (*analyzing*); integrazione (*connecting*). Le abilità critiche sono interrelate alle componenti principali di pensiero creativo: sintesi (*synthesizing*); immaginazione (*imagining*); elaborazione di informazioni (*elaborating on information*). L'interazione produce nel soggetto l'esercizio delle capacità di progettazione (*designing*), di assunzione di scelte e decisioni (*decision making*), di risoluzione di problemi (*problem solving*).

Il *designing* implica l'inventare o il realizzare nuovi prodotti o idee usando il ragionamento logico. Si tratta di analizzare un bisogno quindi pianificare e implementare un nuovo progetto. Tra le abilità correlate si annoverano: immaginare un obiettivo; formulare un obiettivo; prevedere e individuare relazioni causali; ipotizzare e concretizzare un'azione; valutare gli esiti, revisionare, modificare. Il processo decisionale comporta la selezione tra le alternative in modo razionale e sistematico. Nello specifico il *decision making* comprende la consapevolezza e l'elaborazione di criteri oggettivi e soggettivi e prevede le seguenti abilità: identificare un caso problema e/o una questione educativa; generare alternative; valutare le conseguenze; fare una scelta; valutare le scelte. Il *problem solving* è forse la competenza complessa più comune; esso comprende abilità quali: "sentire" il problema; ricercare il problema; formulare il problema; trovare alternative; scegliere la soluzione più accettabile.

## 2. Domanda di ricerca

Quando organizzano, conducono e valutano un intervento didattico in classe gli insegnanti possono esercitare abilità specifiche quali: ricercare analogie e differenze, collegare dati e informazioni, formulare ipotesi, prevedere ed elaborare azioni, valutare informazioni e comportamenti, immaginare alternative di azione, visualizzare diverse soluzioni a problemi.

Con la ricerca si è inteso provare l'efficacia di un programma di potenziamento delle abilità di pensiero critico in insegnanti in formazione, che frequentavano un corso di specializzazione per l'insegnamento di sostegno nella scuola primaria e dell'infanzia.

Gli obiettivi dello studio hanno riguardato lo sviluppo e la valutazione della consapevolezza critica, secondo le abilità riconosciute nel modello di Jonassen (2000) prima indicato, nell'insegnante che si specializzava per il sostegno didattico.

Abbiamo ipotizzato che al termine dell'intervento ci sarebbe stato un miglioramento significativo della capacità critica più implicata nei processi strategici di *designing*, *problem solving* e *decision*

*making*, in un gruppo di docenti in formazione che metteva al centro della prassi didattica il lavoro progettuale.

Il compito assegnato ai soggetti prossimi all'insegnamento di sostegno ha riguardato la costruzione, l'attuazione e il controllo di un intervento didattico, della durata di 90 ore, su un caso di disabilità certificata; l'azione sul campo è stata preceduta da attività di analisi (*osservazione diretta* del contesto sia relazionale che organizzativo-didattico e dell'alunno in difficoltà) e di pianificazione guidata da un tutor<sup>2</sup> della durata di 30 ore. Le attività progettate e sperimentate sono state verificate e l'esperienza è stata oggetto di rielaborazione critica per complessive 30 ore.

### *3. Metodologia*

Il lavoro di progettazione didattica ha rappresentato la dimensione fondante il tirocinio previsto dal corso di specializzazione all'insegnamento di sostegno nella scuola primaria e dell'infanzia.

Nel quadro di mutamenti che stanno interessando i percorsi formativi destinati ai futuri insegnanti (Sirignano, 2003; Valenza & Gianfagna, 2014), l'obiettivo del tirocinio è duplice: da un lato è quello di preparare il docente di sostegno ad affrontare l'intera classe/sezione dove ogni alunno, con le sue peculiarità, è pensato come risorsa per l'intera comunità; dall'altro lato il tirocinio avvia il docente all'osservazione e alla conoscenza di casi specifici di disabilità, di disturbo e/o di difficoltà con conseguente esercizio e sperimentazione guidata di soluzioni, il più possibile fondate su basi scientifiche e metodologico-didattiche validate, ai bisogni educativi speciali dell'alunno, già dichiarati-certificati e/o rilevati o in fase di accertamento e riconoscimento.

Il tirocinio è stato organizzato attraverso pratiche di formazione coerenti con la natura complessa e dinamica dell'azione didattica e adeguate al profilo del docente specializzato all'insegnamento di

<sup>2</sup> Nel percorso formativo ogni corsista è stato accompagnato da un tutor scolastico e da un tutor universitario in costante rapporto collaborativo.

sostegno. Lo scopo è stato quello di costruire la competenza professionale dell'insegnante di sostegno attraverso: a) l'acquisizione di conoscenze sulle diagnosi e sulle patologie; b) l'esercizio, lo sviluppo e la padronanza di strategie di didattica speciale volte all'integrazione degli alunni disabili.

Come si ricava dal DM 30 settembre 2011 (allegato B, art. 2) l'insegnante in formazione che intenda conseguire la specializzazione per le attività di sostegno deve svolgere 300 ore di tirocinio obbligatorio. Come indicato nella tabella ministeriale, nelle attività di tirocinio indiretto è compresa l'attività pratica sull'utilizzo delle nuove Tecnologie applicate alla didattica speciale (TIC) pari a 75 ore. Pertanto le 225 ore di tirocinio didattico sono state così ripartite: 150 ore di tirocinio diretto presso le istituzioni scolastiche; 50 ore di tirocinio indiretto con il tutor coordinatore presso la sede universitaria; 25 ore di tirocinio indiretto col tutor dei tirocinanti presso le istituzioni scolastiche.

Il tirocinio diretto è stato effettuato presso le istituzioni scolastiche ed è stato seguito dal tutor dei tirocinanti, scelto tra i docenti dell'istituzione scolastica convenzionata<sup>3</sup> per le attività di tirocinio di sostegno, in collaborazione con il tutor coordinatore universitario. In itinere e alla fine del tirocinio al corsista sono state somministrate alcune schede di valutazione riguardanti la conduzione delle ore di tirocinio indiretto svolto in università, delle ore di tirocinio indiretto svolto presso la scuola convenzionata, delle ore svolte nella classe alla presenza dell'insegnante di sostegno<sup>4</sup>.

### *3.1. Tirocinio indiretto con il tutor coordinatore presso la sede dell'ateneo (50 ore)*

Il tirocinio indiretto ha offerto un contesto di senso dove i diversi percorsi di studio sono stati ricomposti attorno a una sintesi

<sup>3</sup> Ai sensi dell'art. 3 comma 2 lettera e del DM 30 Settembre 2011 e ai sensi dell'art. 12 del D.M. 249 del 2010, il tirocinio diretto si è svolto nelle scuole dell'elenco regionale delle istituzioni scolastiche accreditate.

<sup>4</sup> I dati ricavati dalle rilevazioni (due intermedie e una finale) saranno resi disponibili non appena si procederà alla loro elaborazione.

unitaria. Esso ha inteso sviluppare il dialogo critico e la riflessione consapevole tra esperienza pratica e indicazioni teoriche, al fine di consentire la loro interazione e costruire un raccordo efficace; si è trattato di un esercizio senza il quale gli assunti teorici e i contributi di ricerca sarebbero rimasti astratti e frammentati, mentre la dimensione pratica, con i suoi fatti e i suoi fenomeni, poteva risultare di difficile lettura e analisi.

Il tirocinio presso la sede universitaria è stato caratterizzato da attività di supervisione del tutor coordinatore, che ha instaurato e mantenuto rapporti con i tutor di tirocinio nelle scuole convenzionate per lo svolgimento dei seguenti compiti: preparazione collegiale del progetto didattico da realizzare nelle scuole; attuazione degli interventi presso le scuole e riflessione sulle attività svolte; organizzazione di attività integrative a supporto del controllo e della verifica; monitoraggio della stesura della relazione individuale del corsista sull'esperienza professionale di tirocinio.

Il tutor universitario si è ricordato in modo sistematico con il docente universitario, coordinatore e responsabile del tirocinio.

Secondo il programma formativo, il tirocinio indiretto risultava utile per fare emergere difficoltà e situazioni complesse da gestire; infatti il tutor universitario ha determinato, controllato e regolato quelle condizioni affinché gli interrogativi fossero effettivamente sollevati, le riflessioni si sviluppavano provocando la ricerca di significative risposte, gli errori fossero interpretati quali dispositivi efficaci per il miglioramento.

### *3.2. Tirocinio indiretto col tutor dei tirocinanti (25 ore) e tirocinio diretto in classe presso le istituzioni scolastiche (150 ore)*

A scuola i corsisti hanno avuto la possibilità di sperimentare in modo controllato quanto appreso negli insegnamenti teorici e quanto simulato nelle attività di laboratorio.

Il tirocinio diretto si è sviluppato in un periodo di tempo pari o superiore ai cinque mesi ed è stato effettuato presso le istituzio-

ni scolastiche accreditate; ogni tirocinante è stato guidato da un insegnante tutor scelto tra i docenti dell'istituzione scolastica<sup>5</sup>. Ogni tutor dei tirocinanti ha accompagnato la formazione di non più di quattro corsisti.

All'interno della classe/sezione dove si svolgeva il tirocinio erano ammessi non più di due corsisti.

Il tirocinio svolto nelle istituzioni scolastiche ha offerto al futuro insegnante l'opportunità di agire nel contesto, di entrare in contatto diretto con la realtà della scuola e delle classi dove erano inseriti gli alunni disabili, di sperimentare lo spessore dei problemi che nel contesto scolastico si vivono e si affrontano, di ipotizzare una soluzione per casi reali e particolari a cui occorre, dentro e fuori dall'aula, dare quotidianamente risposte concrete, e che occorre prima di tutto sapere interpretare e di cui è necessario valutare la portata.

I tutor dei tirocinanti hanno orientato i corsisti sugli assetti organizzativi e didattici della scuola e, circa le diverse attività e pratiche in classe, hanno accompagnato e monitorato l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli insegnanti tirocinanti. In particolare, il tutor scolastico dei tirocinanti ha avuto il compito di: predisporre le condizioni fisiche (spazi, tempi, risorse materiali) per l'apprendimento; stimolare la costruzione di conoscenza condivisa mettendo in relazione attività, persone, obiettivi, processi; favorire l'analisi, il controllo e il superamento di criticità nel corso del processo formativo; valutare il percorso di tirocinio diretto.

<sup>5</sup> Il tutor dei tirocinanti è un docente individuato dal Dirigente Scolastico fra coloro che prestano servizio presso l'istituzione scolastica sede del tirocinio diretto. È individuato sulla base della disponibilità, del curriculum, di incarico di insegnamento per non meno di sette anni, e secondo le priorità di seguito indicate: docente in servizio con contratto a tempo indeterminato, specializzato per le attività di sostegno, incaricato su posto di sostegno, con non meno di cinque anni di anzianità di servizio; docente in servizio con contratto a tempo indeterminato, specializzato per le attività di sostegno, incaricato su posto comune o disciplinare, con non meno di cinque anni di anzianità di servizio su posto di sostegno (ruolo o pre-ruolo).

I tutor scolastici hanno fatto pervenire periodicamente ai tutor coordinatori le informazioni, le valutazioni e la documentazione sul tirocinio dei corsisti.

### *3.3. Il progetto formativo*

Il progetto formativo è stato formulato da un gruppo di lavoro coordinato dal ricercatore universitario, costituito da 12 tutor universitari e da un esperto per il supporto alla didattica; esso ha fatto riferimento ad alcuni principi teorici e metodologici scaturiti dalla letteratura sull'argomento e dall'esame di esperienze sul campo.

Il tirocinio, sia per l'indirizzo della scuola primaria sia per quello della scuola dell'infanzia, ha riguardato l'organizzazione e il controllo valutativo di un intervento didattico relativo all'analisi di un caso di disabilità o disturbo o difficoltà necessariamente con certificazione. Al corsista è stato chiesto di progettare, condurre e valutare un corpus di attività di insegnamento-apprendimento volte all'inclusione dell'alunno assegnato.

L'attività a scuola ha previsto un primo accostamento dell'insegnante in formazione alla disabilità, al disturbo e/o alla difficoltà attraverso l'osservazione dell'alunno, dell'organizzazione scolastica e del docente di sostegno accogliente nella classe/sezione, nonché la riflessione sulla normativa.

Il percorso si è poi strutturato sulla conoscenza delle principali patologie e delle relative diagnosi e ha affrontato le tematiche delle didattiche speciali, attraverso l'analisi degli strumenti di rilevazione e di progettazione.

I corsisti hanno sperimentato l'utilizzo di strategie, procedure specifiche e strumenti di verifica, mettendo in relazione il bisogno speciale dell'alunno con le richieste provenienti dalle indicazioni normative; sono stati coinvolti dunque nella ricerca di metodologie di intervento calibrate sulle difficoltà rilevate nel bambino.

Gli obiettivi formativi sono stati: a) analizzare il contesto organizzativo e relazionale; b) osservare le caratteristiche della disabilità (sindrome, disturbo, difficoltà) e le capacità e/o abilità pre-

sentì e potenziali nell'alunno; c) ipotizzare un intervento, anche innovativo e/o alternativo, per agire in situazione; d) definire e formulare gli obiettivi di apprendimento e specificare i criteri di valutazione; e) sviluppare l'ipotesi didattica in azione-attività (metodi e strategie di didattica speciale, confronto e mediazione scuola-famiglia-territorio); f) attuare e condurre l'azione pianificata; g) confrontare, controllare problematicità emergenti, regolare in corso d'azione modalità e strumenti dell'intervento; h) verificare gli esiti e valutare l'azione realizzata.

Le azioni pianificate e sperimentate dal corsista sono state oggetto di: orientamento per la pianificazione in forma collegiale e supervisione del tutor coordinatore del tirocinio; guida per la preparazione e supervisione del tutor del tirocinante; accompagnamento e condivisione del docente di sostegno accogliente di classe o di sezione, anche attraverso la co-conduzione.

Particolare attenzione è stata riservata a due aspetti significativi della competenza professionale dell'insegnante: ricostruzione critico-strategica delle condizioni e delle precauzioni della trasposizione didattica, considerando la mediazione fra la struttura della conoscenza e la struttura del soggetto che apprende; riflessione metacognitiva su processi e difficoltà emergenti, risultanti dall'intersecarsi di attività e variabili nonché di componenti motivazionali e comportamentali.

Poiché la conoscenza è inerente l'azione, come evidenzia (Schön, 1983) la riflessione può favorire la comprensione e il miglioramento delle pratiche rendendo articolato ciò che è inarticolabile. La pratica riflessiva postula che l'azione ipotizzata e sviluppata sia l'oggetto di una rappresentazione, in cui l'insegnante sappia costantemente ciò che fa e sia in grado di interrogarsi in ogni momento sulle modalità e sugli effetti del suo intervento. L'organizzazione didattica quindi diventa elemento di metariflessione in quanto invito costante alla revisione e all'elaborazione del piano.

### *3.4. Procedura e fasi della ricerca*

La procedura si è fondata sull'interazione tra 12 tutor universitari (tre per la scuola dell'infanzia e nove per la scuola primaria),

ai quali erano stati assegnati i corsisti per il tirocinio indiretto, e il ricercatore universitario, con la collaborazione di un esperto di supporto alla didattica.

Le attività del gruppo di ricerca hanno avuto una configurazione *blended*, parte in presenza e parte a distanza. Tra le modalità utilizzate nel lavoro *con* e *tra* i tutor primeggiano i *focus group* e la riflessione metacognitiva. Gli incontri in presenza si sono succeduti con cadenza bimestrale e sono stati necessari per alcuni step: definizione del costrutto/progetto didattico; formulazione degli obiettivi formativi; preparazione di schede e materiali per l'approfondimento; costruzione di strumenti di valutazione del percorso di ricerca; monitoraggio dell'intervento formativo.

Il gruppo di ricerca ha organizzato il tirocinio dei futuri insegnanti di sostegno che si è svolto da ottobre 2017 a giugno 2018.

In una prima fase, da ottobre a gennaio, il gruppo di ricerca ha predisposto le attività formative e ha scelto i metodi, ha preparato gli strumenti di valutazione e ha effettuato la loro taratura. Con la prima analisi dell'attività progettuale sono state evidenziate le operazioni che i soggetti in formazione hanno compiuto prima, durante e dopo un'azione strutturata rivolta all'alunno in difficoltà. L'indagine esplorativa ha verificato la funzionalità del dispositivo progetto didattico di anticipare, condurre e regolare il lavoro del docente in prospettiva critico-valutativa.

Nella seconda fase della ricerca, da gennaio a maggio, è stato condotto l'intervento formativo rivolto agli insegnanti che si specializzavano per le attività di sostegno; è stata quindi rilevata la manifestazione della loro consapevolezza critica mentre si esercitavano a progettare, agire e riflettere.

Gli insegnanti in formazione hanno effettuato 150 ore di attività diretta in classe. Per la costruzione delle situazioni didattiche e la conduzione delle attività sono stati seguiti dal tutor universitario in collaborazione con il tutor scolastico e il docente accogliente di classe o sezione. L'azione formativa dei tutor, universitari e scolastici, ha privilegiato le strategie del *problem-based learning* (Jonassen, 2011) e della discussione guidata, del *case-study* e della simulazione (Jones, Rasmussen & Moffit, 1997).

All'interno del monte ore complessivo di tirocinio diretto i futuri insegnanti hanno realizzato azioni specifiche, pari a 60 ore, sul caso di studio assegnato dietro la guida esperta di un insegnante specializzato che aveva in carico il bambino in difficoltà; inoltre sono stati impegnati per 25 ore nel lavoro propedeutico alle attività in classe (allestimento del setting operativo) e nella successiva riflessione sulla pratica realizzata, così come prevede il decreto ministeriale.

Nella terza fase della ricerca, da maggio a giugno, i corsisti hanno prodotto un report sintetico dell'azione didattica sperimentata a scuola sulla base delle indicazioni fornite loro dal gruppo di ricerca. In questa ultima fase si è prestata particolare attenzione alla verifica dell'adeguatezza e dell'efficacia delle attività formative.

### *3.5. Partecipanti*

Il campione era composto da 450 insegnanti, 116 di scuola dell'infanzia (25,78%) e 334 di scuola primaria (74,22%), di cui 441 femmine (98%) e 9 maschi (2%), distribuiti in 101 scuole siciliane.

L'età media dei soggetti partecipanti era pari a 40 anni con un deviazione standard pari a 6.

In relazione agli anni di servizio su posto comune degli insegnanti emergono i seguenti dati:

- il 13,9% ha dichiarato di avere insegnato solo per brevi periodi (mesi o frazioni di mesi);
- il 18,9% ha insegnato per un periodo compreso tra 1 e 2 anni;
- il 12,3% di insegnanti dichiara di avere prestato servizio per un periodo compreso tra i 3 e i 5 anni;
- il 12,2% ha insegnato in un arco temporale compreso tra i 6 e i 10 anni;
- il 18,4% ha prestato servizio per un periodo superiore ai 10 anni;
- il 24,3% dei soggetti dichiara di non avere mai insegnato.

Il 57% dei soggetti che hanno già prestato servizio dichiara altresì di avere insegnato su posto di sostegno anche se non in possesso del titolo di specializzazione<sup>6</sup>.

### 3.6. Strumenti

La rilevazione delle abilità esercitate attraverso il programma formativo è stata effettuata con due strumenti, una rubrica di valutazione e una *rating scale*, costruiti e validati nella prima fase della ricerca. Gli strumenti indagano nei futuri insegnanti di sostegno i processi di consapevolezza critica a fondamento della competenza didattica di organizzazione e valutazione in classe.

La rubrica olistica di valutazione (TFS-RV17) è stata usata per verificare il miglioramento delle abilità a conclusione dell'intervento formativo rispetto alla situazione di partenza. Per la sua costruzione il gruppo di ricerca ha previsto nove aree (Fig. 1), prendendo in considerazione le abilità di pensiero critico presentate da Jonassen (2000) nel suo modello; una particolare attenzione è stata prestata alle componenti del pensiero complesso quali il *designing*, il *problem solving*, il *decision making*.

Per ciascuna area sono stati formulati i descrittori del profilo e sono stati articolati quattro livelli, così come evidenziano alcuni studiosi rispetto alle caratteristiche metrologiche dello strumento (Baldacci, 2017; Benvenuto, 2016; Damiano, 2007), considerando gli obiettivi formativi dell'intervento sperimentale: *esperto* (massimo); *in sviluppo* (medio-alto); *principiante* (medio-basso); *esordiente* (minimo).

Il punteggio teorico massimo è pari a 120.

<sup>6</sup> I 450 corsisti hanno progettato un intervento didattico su un caso certificato di disabilità che, sulla base della classificazione prevista dal modello ICF (*International Classification of Functioning*) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2002; 2007), si distribuiscono come segue: 18 casi di disabilità sensoriale (pari al 4%); 86 casi di disabilità cognitiva (19%); 57 casi di disabilità intellettiva (13%); 22 casi di disabilità motoria (5%); 97 casi di disturbi pervasivi dello sviluppo (22%); 69 casi di disabilità psicologica (15%); 47 casi di disabilità comportamentale (10%); 54 casi di disabilità relazionale (12%).

La rubrica è stata utilizzata dai 12 tutor universitari ad ottobre 2017 come strumento di rilevazione iniziale delle abilità dei 450 corsisti (pre-test). I tutor universitari hanno effettuato a giugno 2018 la rilevazione finale delle abilità sviluppate negli insegnanti in formazione utilizzando lo stesso strumento (post-test).

Fig. 1. TFS-RV17 Rubrica olistica di valutazione

Area e punteggio	L'insegnante in formazione è capace di:
1-AN Analyzing max 12	descrivere la situazione o condizione di partenza dell'alunno in relazione alle caratteristiche e/o alle difficoltà e specificare le caratteristiche del contesto d'azione a livello socioculturale ed organizzativo; identificare il/i bisogno/i formativo/i e/o problema-ipotesi su cui intervenire; individuare le dinamiche relazionali nel contesto di apprendimento (tra insegnante e alunno, tra alunni, tra insegnanti...).
2-CN Connecting max 12	precisare in modo accurato le risorse potenziali e le peculiari capacità di apprendimento dell'alunno e individuare le dinamiche interne al gruppo classe o sezione, in relazione a stili di insegnamento e modalità di conduzione; esplicitare i prerequisiti e le precognizioni esperienziali in possesso dell'alunno; mettere in rapporto i dati rilevati nell'alunno con gli apprendimenti, le esperienze, le risorse materiali.
3-IM Imagining max 12	esplicitare gli scopi che si possono conseguire attraverso un'azione strutturata e precisare l'obiettivo e/o gli obiettivi di apprendimento utilizzando la forma (logica, lessicale, sintattica,...) adeguata; scegliere procedure, tecniche, strumenti e materiali coerenti agli obiettivi, a teorie e modelli; identificare i comportamenti osservabili relativi all'/agli obiettivo/i.
4-SN Synthesizing max 12	individuare la cornice normativa di riferimento (ministeriale, europea...) dell'attività didattica ed esplicitare i riferimenti scientifici di ricerca teorica e/o empirico ed applicata (insegnamenti, laboratori...); organizzare le fasi dell'azione e le specifiche attività in uno spazio e in un tempo adeguati; precisare le condizioni di sviluppo delle proprie competenze professionali sulla base dell'intervento sperimentato.
5-EV Evaluating	formulare i criteri di valutazione dei risultati dell'apprendimento (o dello sviluppo o del miglioramento...) dell'alunno ed enunciare in modo

max 12	chiaro e preciso le modalità di controllo degli esiti; attribuire un giudizio sulla base di un livello oggettivo (punteggio standardizzato, norma, ...); raccogliere dall'azione dati ed elementi adeguati e pertinenti a finalità e obiettivi.
6-EL Elaborating max 12	determinare i contenuti disciplinari o i campi di esperienza funzionali agli scopi dell'azione e/o condivisi rispetto agli obiettivi; accompagnare in modo accurato la presentazione dell'intervento con informazioni sulle situazioni agite (insegnante/alunno); specificare se gli effetti rilevati/osservati hanno prodotto feedback nelle procedure di verifica; esporre in modo rigoroso le condizioni della diffusione ed applicabilità della buona pratica realizzata
7-DS Designing max 18	definire finalità o scopo o motivazione dell'intervento didattico e rilevare i cambiamenti e/o miglioramenti della situazione iniziale durante lo svolgersi delle azioni; evidenziare il percorso attuato e le variabili di disturbo attraverso prove e materiali significativi ed esplicitare l'influenza che le risorse umane e strumentali hanno prodotto sulla realizzazione; indicare come e quando la cura delle relazioni interpersonali ha inciso sulla realizzabilità dell'azione e determinare l'incidenza dell'organizzazione spazio-temporale sull'efficacia dell'azione.
8-PS Problem solving max 15	utilizzare forme di comunicazione ed interazione verbale e non verbale pertinenti alle caratteristiche dell'alunno; curare le relazioni interpersonali con gli alunni della classe o sezione per rendere efficace l'azione e diversificare azioni e attività sulla base di necessità imprevedibili; indicare soluzioni e alternative per fronteggiare fatti o situazioni emergenti con spirito di iniziativa e prospettare modalità d'azione diverse e/o migliorative e/o ulteriori occasioni di intervento.
9-DM Decision making max 15	scegliere e/o costruire una o più prove o strumenti di verifica e valutazione e/o autovalutazione adatte/i a ciascun obiettivo; impiegare modalità comunicative che incoraggiano curiosità, attenzione, espressione dell'alunno; identificare se e come le azioni hanno prodotto i risultati attesi e/o la situazione desiderata (miglioramenti, cambiamenti...) e delimitare quanto e come i mezzi, anche digitali, hanno prodotto gli esiti auspicati; riconoscere se e come sono state diversificate le procedure curriculari e/o le strategie didattiche in relazione all'alunno.

Le abilità in sviluppo negli insegnanti sono state osservate usando una *rating scale* (IFS-RS17). Per la sua costruzione il gruppo di ricerca ha scelto quattro indicatori, collegando le componenti

del pensiero critico indicate da Jonassen (2000) e le abilità richiamate dalle fasi di progettazione e valutazione didattica: Osservazione Problematica (OP); Previsione Operativa (PO); Mediazione Strategica (MS); Elaborazione Riflessiva (ER).

Per ciascuno dei quattro indicatori il gruppo di ricerca ha scelto e formulato gli indici o descrittori, così come di seguito presentati.

L'indicatore OP fa riferimento alle abilità di *Analyzing, Connecting, Decision Making, Designing* individuate dal modello di Jonassen (2000) e riassume la capacità dell'insegnante di individuazione di un problema, l'ipotesi di intervento, la sua verifica con la messa in relazione di dati. Gli indici previsti sono presentati in Fig. 2.

Fig. 2 – TFS-RS17 - Osservazione Problematica (OP)

- 
1. descrive la situazione o condizione di partenza dell'alunno in relazione alle caratteristiche e/o alle difficoltà
  2. precisa in modo accurato le risorse potenziali e le peculiari capacità di apprendimento dell'alunno
  3. individua le dinamiche interne al gruppo classe-sezione in relazione a stili di insegnamento e modalità di conduzione
  4. specifica le caratteristiche del contesto d'azione a livello socioculturale ed organizzativo
  5. identifica il/i bisogno/i formativo/i e/o problema-ipotesi su cui intervenire
  6. esplicita gli scopi che si possono conseguire attraverso un'azione strutturata
- 

L'indicatore PO fa appello alla discrezionalità decisoria sull'uso di risorse e sulla predisposizione delle condizioni atte a favorire la soluzione di un problema specifico. L'insegnante ricava la soluzione da un repertorio di conoscenze acquisite o dai modelli scientifico-disciplinari. L'indicatore riguarda in maggior misura le abilità di *Imagining, Synthesizing, Decision Making, Problem Solving*, e prevede gli indici presentati in Fig. 3.

Fig. 3. TFS-RS17 – Previsione Operativa (PO)

- 
7. esplicita i prerequisiti e le precognizioni esperienziali in possesso dell'alunno a fondamento dell'azione
  8. definisce finalità o scopo o motivazione dell'intervento didattico
  9. individua la cornice normativa di riferimento (ministeriale, europea ...) dell'attività didattica
  10. esplicita i riferimenti scientifici di ricerca teorica e/o empirico ed applicata (insegnamenti, laboratori...)
  11. precisa l'obiettivo e/o gli obiettivi di apprendimento utilizzando la forma (logica, lessicale, sintattica) adeguata
  12. determina i contenuti disciplinari o i campi di esperienza funzionali agli scopi dell'azione e/o condivisi rispetto agli obiettivi
  13. sceglie procedure, tecniche, strumenti e materiali coerenti agli obiettivi, a teorie e modelli
  14. organizza le fasi dell'azione e le specifiche attività in uno spazio e in un tempo adeguati
  15. formula i criteri di valutazione dei risultati dell'apprendimento (o dello sviluppo o del miglioramento) dell'alunno
  16. identifica i comportamenti osservabili relativi all'/agli obiettivo/i
  17. sceglie e/o costruisce una o più prove o strumenti di verifica e valutazione e/o autovalutazione adatte/i a ciascun obiettivo
- 

L'insegnante si relaziona con altri, coordina e negozia; egli si assume il rischio di scegliere in situazioni di incertezza, di condurre azioni e controllarle ponendosi di fronte a numerose alternative possibili, di esplorare modelli di lavoro innovativi. L'insegnante fa appello anche a risorse efficaci ad operare sui processi decisionali migliorandoli. L'indicatore MS caratterizza le abilità di *Connecting*, *Elaborating*, *Decision Making*, *Problem Solving* annoverate nel modello di Jonassen; si possono attendere i comportamenti proposti in Fig. 4.

Fig. 4: TFS-RS17 - Mediazione Strategica (MS)

- 
18. utilizza forme di comunicazione e interazione verbale e non verbale pertinenti alle caratteristiche dell'alunno

19. impiega modalità comunicative che incoraggiano curiosità, attenzione, espressione dell'alunno

20. identifica le dinamiche relazionali nel contesto di apprendimento (tra insegnante e alunno, tra alunni, tra insegnanti...)

21. cura le relazioni interpersonali con gli alunni della classe o sezione per rendere efficace l'azione

22. diversifica azioni e attività sulla base di necessità impreviste e/o imprevedibili

23. indica soluzioni e alternative per fronteggiare fatti o situazioni emergenti con spirito di iniziativa

24. enuncia in modo chiaro e preciso le modalità di controllo degli esiti

25. attribuisce un giudizio sulla base di un livello oggettivo (punteggio standardizzato, norma, ...)

26. accompagna in modo accurato la presentazione dell'intervento con informazioni sulle situazioni agite (insegnante/alunno)

27. raccoglie dall'azione dati ed elementi adeguati e pertinenti a finalità e obiettivi

28. rileva i cambiamenti e/o miglioramenti della situazione iniziale durante lo svolgersi delle azioni

29. mette in rapporto i dati rilevati nell'alunno con gli apprendimenti, le esperienze, le risorse materiali

30. identifica se e come le azioni hanno prodotto i risultati attesi e/o la situazione desiderata (miglioramenti, cambiamenti...)

---

L'azione è consapevole se è poi capace di rivolgersi a individuare soluzioni nuove verso problemi sempre differenti. L'agire è sempre oggetto di un continuo interrogarsi sul significato del lavoro, di un controllo metacognitivo sull'impegno personale e sulla capacità di regolazione. L'indicatore ER riguarda le capacità dell'insegnante di *Evaluating, Elaborating, Decision Making, Designing*. L'esperienza didattica è memoria operativa di azioni riuscite e facilita la trasposizione di quelle azioni in situazioni analoghe. Gli indici previsti sono presentati in Fig. 5.

Fig. 5: TFS-RS17 – Elaborazione Riflessiva (ER)

- 
31. evidenzia il percorso attuato e le variabili di disturbo attraverso prove e materiali significativi
  32. delimita quanto e come i mezzi, anche digitali, hanno prodotto gli esiti auspicati
  33. esplicita l'influenza che le risorse umane e strumentali hanno prodotto sulla realizzazione
  34. indica come e quando la cura delle relazioni interpersonali ha inciso sulla realizzabilità dell'azione
  35. determina l'incidenza dell'organizzazione spazio-temporale sull'efficacia dell'azione
  36. riconosce se e come sono state diversificate procedure curricolari e/o strategie didattiche in relazione all'alunno
  37. specifica se gli effetti rilevati/osservati hanno prodotto feedback nelle procedure di verifica
  38. espone in modo rigoroso le condizioni della diffusione e applicabilità della buona pratica realizzata
  39. prospetta modalità d'azione diverse e/o migliorative e/o ulteriori occasioni di intervento
  40. precisa le condizioni di sviluppo delle proprie competenze professionali sulla base dell'intervento sperimentato
- 

Lo strumento si compone come un elenco di comportamenti osservabili che caratterizzano l'attività del docente di previsione, organizzazione didattica e controllo, formalizzati dagli indici-descrittori prima presentati. Per accertare la validità e la funzionalità degli indici che sarebbero stati usati per la valutazione è stato chiesto a ogni tutor universitario di mettere in rapporto le operazioni che avrebbero condotto i tirocinanti con gli esiti auspicati dal progetto formativo.

Le scale di valutazione sono strumenti che offrono una procedura sistematica per rilevare gli apprezzamenti degli osservatori (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 112) che indicano, per ciascun comportamento da osservare, l'intensità di presentazione del trat-

to osservato lungo una scala che, nel nostro caso, utilizza gli avverbi. Il gruppo di ricerca ha scelto di attribuire un punteggio a ciascun livello di intensità come di seguito presentati: per niente=punti 0; solo in parte=punti 1; abbastanza=punti 2; del tutto=punti 3. Il punteggio massimo possibile è 120.

Gli indici della scala di valutazione sono stati usati dai tutor universitari per valutare le abilità di pensiero critico dei tirocinanti mentre progettavano l'intervento didattico e agivano nel contesto scolastico, dato che erano stati scelti e formulati tenendo conto delle possibili operazioni del lavoro progettuale<sup>7</sup>.

La valutazione (etero) è stata effettuata a febbraio 2018 e successivamente a maggio 2018; ogni tutor universitario ha valutato due volte, a distanza di tre mesi, il livello di abilità in ciascuno dei circa 35 corsisti che seguiva nella formazione. La scala di valutazione è stata utilizzata anche dagli insegnanti in formazione come strumento di autovalutazione, con la stessa scansione temporale.

Le valutazioni sono state realizzate per fare emergere quali comportamenti fossero in via di sviluppo e quali fossero le problematicità formative. Ogni volta è stato dato agli insegnanti, tutor universitari e scolastici e corsisti in formazione, un po' di tempo, una settimana circa, per restituire le risposte.

#### *4. Risultati*

Coerentemente con gli obiettivi della ricerca, sono prima presentati i risultati relativi al controllo di affidabilità dello strumento, poi quelli relativi al miglioramento della consapevolezza critica in futuri insegnanti attribuibile all'azione formativa.

##### *4.1. Analisi di affidabilità degli strumenti di rilevazione*

<sup>7</sup> Gli indici da 18 a 24, relativi all'indicatore MS, sono stati rilevati dagli insegnanti tutor scolastici e i dati sono stati comunicati ai relativi tutor universitari per la valutazione complessiva.

Per accertare la fedeltà della rubrica di valutazione (TFS-RV17) sono stati calcolati i coefficienti di omogeneità di ciascuna delle nove aree e le correlazioni fra la singola area e l'esito complessivo.

L'omogeneità interna delle aree è stata verificata utilizzando il coefficiente Alpha di Cronbach. I dati mostrano un livello di affidabilità che varia da ,826 a ,859 per le abilità ipotizzate all'interno di ciascuna area. Il livello di affidabilità tra la singola area e l'esito complessivo è pari a ,797 nella prova di rilevazione iniziale (pre-test) ed è pari a ,796 in quella finale (post-test).

La correlazione tra i risultati complessivi e quelli di ogni area di abilità della rubrica di valutazione è stata esaminata usando altresì il coefficiente prodotto-momento di Pearson con  $p \leq .001$ ; l'analisi è stata effettuata due volte (pre- e post-test). I risultati mostrano che la correlazione è significativa sia per tutte le aree di abilità sia in relazione all'esito complessivo.

Anche per lo strumento *rating scale* (TFS-RS17) è stata effettuata l'analisi di affidabilità, diversificando i dati in relazione all'autovalutazione e all'eterovalutazione.

Per quanto riguarda l'autovalutazione, il coefficiente Alpha di Cronbach relativo all'omogeneità interna di ciascuna area di abilità varia da ,648 a ,828; il livello di affidabilità tra la singola area e l'esito complessivo è pari a ,835 nella prova di rilevazione I ed è pari a ,816 nella prova di rilevazione II. La correlazione tra i risultati complessivi e quelli di ogni area di abilità dello strumento TFS-RS17 è stata calcolata altresì con il coefficiente prodotto-momento di Pearson con  $p \leq .001$ . I risultati rivelano che la correlazione è significativa a livello 0,01 (2-code) sia per le aree di abilità considerate sia in rapporto all'esito complessivo dell'autovalutazione.

In relazione alla valutazione dei tutor (etero), il coefficiente relativo all'omogeneità interna di ciascuna area di abilità varia da ,777 a ,883; il livello di affidabilità tra la singola area e l'esito complessivo è pari a ,840 nella prova di rilevazione I mentre è pari a ,833 nella prova di rilevazione II. La correlazione tra i risultati complessivi e quelli di ogni area di abilità dello strumento TFS-

RS17 è stata calcolata con il coefficiente di Pearson con  $p \leq .001$ . I risultati mostrano che la correlazione è significativa a livello 0,01 (2-code) sia per le aree di abilità considerate sia in rapporto all'esito complessivo dell'eterovalutazione.

#### *4.2. Effetti dell'azione formativa sugli insegnanti*

Sono presentati i risultati del miglioramento delle abilità critiche nei futuri insegnanti di sostegno al termine dell'intervento formativo. Per accertare l'efficacia dell'azione sperimentale è stata confrontata la situazione iniziale del gruppo campione con quella osservata a fine trattamento; dal momento che tra la rilevazione iniziale e quella finale erano trascorsi sette mesi (ottobre-giugno) si è cercato di prestare attenzione all'effetto "maturazione".

Gli esiti di seguito presentati riguardano un gruppo di soggetti prossimi all'insegnamento su sostegno, indubbiamente i risultati sarebbero diversi nel caso di insegnanti già specializzati e in servizio.

Dal confronto pre-post-test (Tab. 1) è possibile notare quali abilità di pensiero critico si siano maggiormente sviluppate nell'organizzazione e valutazione di un intervento didattico, seguito da attività di controllo metacognitivo individuale e riflessione, individuale e in micro-gruppo.

Dall'analisi dei dati emerge che sono migliorate soprattutto le abilità di analisi e valutazione che sono maggiormente richiamate nell'identificazione dei bisogni formativi degli alunni per i quali si progetta l'intervento didattico e nella verifica del conseguimento degli obiettivi formulati in risposta a quei bisogni. È particolarmente evidente che progettare, organizzare e valutare l'azione didattica ha consentito ai futuri insegnanti di esercitare le abilità di risoluzione dei problemi, di assunzione di scelte consapevoli e razionali nonché di generazione di alternative, di previsione e revisione della pratica didattica.

I dati complessivi mostrano altresì una crescita significativa della consapevolezza critica nei futuri insegnanti di sostegno al termine dell'azione sperimentale (differenza tra medie pari a

30,98), rilevata sulla base degli indicatori proposti dal modello utilizzato per l'indagine.

Tabella n. 1 – Abilità di pensiero critico (TFS-RV17) all'inizio e a conclusione (n=450)

	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i>		<i>Differenza tra medie</i>	<i>t</i>	<i>Sig. code</i>	<i>(2-</i>
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>				
<b>1-AN</b> <i>(max 12)</i>	6,80	3,90	9,98	2,54	3,18	22,931	,000	
<b>2-CN</b> <i>(max 12)</i>	6,85	3,84	9,92	2,71	3,07	22,504	,000	
<b>3-IM</b> <i>(max 12)</i>	7,07	3,89	10,11	2,62	3,04	22,048	,000	
<b>4-SN</b> <i>(max 12)</i>	7,59	3,87	10,07	2,69	2,48	18,620	,000	
<b>5-EV</b> <i>(max 12)</i>	6,44	3,73	9,88	2,84	3,44	26,171	,000	
<b>6-EL</b> <i>(max 12)</i>	7,16	3,99	10,04	2,74	2,88	21,884	,000	
<b>7-DS</b> <i>(max 18)</i>	10,17	5,93	15,17	4,09	5,00	23,389	,000	
<b>8-PS</b> <i>(max 15)</i>	8,61	4,78	12,56	3,41	3,95	23,856	,000	
<b>9-DM</b> <i>(max 15)</i>	8,39	4,71	12,34	3,66	3,95	24,064	,000	
<b>Tot.Crit</b> <i>(max 120)</i>	69,08	36,17	100,06	25,26	30,98	28,112	,000	

Se procediamo all'analisi delle abilità potenziate in corso d'azione si può accertare la loro crescita attraverso i dati sia della valutazione dei tutor universitari (etero) sia della valutazione individuale effettuata dal docente in formazione; in entrambi i casi l'accertamento delle abilità è avvenuta due volte a distanza di tre mesi (Tab. 2).

Considerato che il valore medio è aumentato e la deviazione standard si è abbassata nelle quattro aree è possibile affermare che c'è stato un rafforzamento delle abilità previste nell'intero gruppo di insegnanti in formazione.

Tabella n. 2 – Abilità di pensiero critico (TFS17) nel corso dell'intervento formativo (n=450)

INDICATORI	Eterovalutazione						Autovalutazione							
	I febbraio 2018		II rileva- zione maggio 2018		Diffe- renza tra medie	t	Sig.(2- code)	I febbraio 2018		II rileva- zione maggio 2018		Diffe- renza tra medie	t	Sig.(2- code)
	M	DS	M	DS				M	DS	M	DS			
<b>OP</b> <i>Analyzing, Connecting, Designing, Decision Making (max 18)</i>	13,5 9	3,77 6	15,9 1	2,6 1	2,38	9,617	,000	12,4 6	0,8 8	16,8 7	1,68 1,68	4,41 4,41	49,9 22	,000
<b>PO</b> <i>Imagining, Synthesizing, Problem Solving, Designing (max 33)</i>	23,9 3	7,38 4	28,3 9	4,4 9	4,42	9,575	,000	21,5 4	1,1 2	30,2 3	3,27 3,27	8,69 8,69	52,7 59	,000
<b>MS</b> <i>Connecting, Elaborating, Decision Making, Problem Solving (max 39)</i>	30,4 0	7,05 9	33,8 5	5,1 5	3,49	7,552	,000	26,1 7	1,3 0	35,4 2	3,79 3,79	9,25 9,25	49,4 54	,000
<b>ER</b> <i>Elaborating, Evaluating, Decision Making, Designing (max 30)</i>	20,6 1	7,76 8	25,3 0	4,3 0	4,77	10,29	,000	19,2 0	1,5 8	25,9 7	3,86 3,86	6,76 6,76	35,3 11	,000
<b>Consapevolezza Critica</b> (max 120)	88,5 3	23,1 4	103, 58	15, 16	15,05	10,00	,000	79,3 7	3,9 9	108, 49	11,4 11,4	29,12 29,12	51,7 25	,000

I risultati mostrano uno sviluppo delle abilità relative all'area Previsione Operativa (PO) che nel modello richiamano maggiormente le abilità di immaginazione, di sintesi, di risoluzione dei problemi. Anche per l'area Elaborazione Riflessiva (ER) si può notare uno sviluppo di abilità critiche, di decisione e assunzione di scelte, di formulazione di ipotesi di intervento, di generazione di alternative di azione. Gli effetti prima discussi riguardano sia i dati emersi dall'eterovalutazione sia quelli dell'autovalutazione.

I risultati complessivi presentano uno sviluppo della consapevolezza critica nei futuri insegnanti di sostegno al termine dell'azione sperimentale, infatti la differenza tra medie è pari a 15,05 nell'eterovalutazione e a 29,12 nell'autovalutazione.

## *5. Conclusioni*

Il tirocinio è stato il luogo di interazione dinamica e costruttiva che ha mirato a far acquisire ai futuri insegnanti di sostegno adeguati livelli di consapevolezza critica in ordine alle problematiche educative degli alunni disabili. Le attività formative e gli strumenti costruiti per la loro attuazione si sono dimostrati efficaci per aumentare le prestazioni del gruppo campione.

L'orientamento formativo sul lavoro di progettazione ha rappresentato una strategia opportuna per l'esercizio di abilità critiche nei futuri insegnanti di sostegno, ha consentito loro la regolazione dei processi e la consapevolezza sull'azione realizzata. Attraverso lo svolgimento di attività didattiche ben progettate gli insegnanti in formazione hanno migliorato le abilità di analizzare e valutare, di affrontare problemi, di ripensare e re-visionare il proprio operare, di comprendere gli errori. Il dispositivo progettuale ha facilitato e incentivato la loro capacità di riflessione razionale ed autonoma stimolandoli a essere metodici nel trovare soluzioni e generativi nel proporre correttivi e miglioramenti.

L'inserimento in reali situazioni scolastiche ha consentito al futuro insegnante di sostegno di verificare in modo autentico le capacità e le disposizioni personali, individuandone limiti e potenzialità. Sempre in interazione con il tutor e il docente di sostegno accogliente, egli ha osservato contesto, comportamenti e dinamiche relazionali; ha elaborato ipotesi di azione nei luoghi dell'apprendimento situato; ha utilizzato e/o costruito strumenti di rilevazione e verifica; ha riflettuto sull'azione didattica controllandone funzionalità e legittimità.

Il training formativo ha incoraggiato gli insegnanti in formazione a trasferire le conoscenze teoriche acquisite attraverso gli insegnamenti e le abilità affinate nei laboratori, previsti dal corso di specializzazione, in buone prassi didattiche da utilizzare in classe/sezione. Ciò ha richiesto, oltre le più variegate modalità di fruizione dell'offerta formativa universitaria, un coinvolgimento attivo sia dei tirocinanti all'interno delle istituzioni scolastiche o-

spitanti il tirocinio sia dei rispettivi tutor e coordinatori, per ottimizzarne i risultati.

Il docente tutor universitario è stato la guida esperta in un apprendimento concreto e strutturato, capace di promuovere nel futuro insegnante di sostegno elaborazioni concettuali e proposte di intervento connotate da progettualità critica, validità ed efficacia.

Molti insegnanti si sono mostrati più analitici nelle scelte, più coscienti delle azioni ipotizzate, hanno assunto una prospettiva valutativa accrescendo capacità di determinazione e flessibilità (guardare da diversi punti di vista, da prospettive molteplici); si sono esercitati a manifestare ciò che nel proprio agire quotidiano funzionava, ciò che era apprezzabile, ciò che era efficace, ma altresì ciò che non aveva funzionato, ciò che non era valido, ciò che non era adeguato e sostenibile.

L'analisi delle risposte degli insegnanti di sostegno sull'adeguatezza del tirocinio per lo sviluppo di abilità critiche sottolinea alcuni aspetti problematici del programma formativo. Innanzitutto l'analisi dei bisogni formativi è stata effettuata dai futuri insegnanti all'interno di un contesto "predisposto" dal docente di sostegno accogliente, secondo una documentazione e una proposta di intervento talvolta preesistenti; ciò ha tolto spazi di autonomia decisionale indirizzando l'azione e limitando la flessibilità del tirocinante. Un altro aspetto problematico ha riguardato la verifica dei risultati e la trasferibilità dell'esperienza che ciascun insegnante in formazione ha elaborato, a causa di difficoltà di generalizzazione di dati caratteristici del caso preso in esame. Anche la difficoltà dell'insegnante di mettere in relazione gli esiti raggiunti con i mezzi utilizzati si può annoverare tra le criticità del percorso che andrebbero considerate per la ri-progettazione.

Nell'indagare in che modo sia possibile lavorare con gli insegnanti su dimensioni quali la consapevolezza critica, l'autonomia decisionale, la progettualità creativa, è interessante riflettere sui possibili strumenti, già esistenti o da costruire, mediante i quali si rilevano i loro livelli di padronanza. Infatti non è sufficiente impegnarsi nella sperimentazione di buone pratiche, ma è cruciale altresì avvalersi di strumenti adeguati per rilevare dati affidabili e

restituire ai soggetti in formazione feedback significativi per la crescita di competenza.

Un insegnante critico e consapevole ha chiari i propri obiettivi e le proprie capacità e sulla base di questo si pone nella posizione di agire responsabilmente. L'utilizzo di strumenti adeguati, volti a promuovere una maggiore consapevolezza critica di sé come insegnante, dovrebbe essere incoraggiato sia a livello di formazione iniziale sia a livello di formazione continua. Pertanto prevediamo lo sviluppo di ulteriori studi sugli strumenti usati nel presente lavoro al fine di verificarne l'affidabilità e la validità anche con campioni diversi di insegnanti.

### *Bibliografia*

- Baldacci M. (2017). La “nuova” formazione dei docenti. In G. Domenici (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 322-326). Roma: Armando.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Coggi C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Commissione Europea (2007). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio. Improving the Quality of Teacher Education*. Bruxelles, 3 agosto 2007 – COM (2007) 392.
- Commissione Europea (2008). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Bruxelles, 23 aprile 2008 (2008/C 111/01).
- Commissione Europea (2010). *Comunicazione della Commissione Europea 2020 (2010). Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, 3 marzo 2010 – COM (2010) 2020.
- Commissione Europea (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Commissione Europea (2017). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni. Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per*

- iniziare la vita nel modo giusto*. Bruxelles, 30 maggio 2017 – COM (2017) 248 final.
- Consiglio dell'Unione Europea (2010). *Conclusioni del Consiglio sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione*. GU C 135 del 26/05/2010.
- Cottini L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carrocci.
- D'Alonzo L. (2008). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- D'Alonzo L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- D'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Damiano E. (2007). *Il mentore*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici G. (2017). La formazione degli insegnanti: per un alto profilo culturale e professionale. In G. Domenici (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 17-32). Roma: Armando.
- Ennis R.H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis R.H. (2003). Critical thinking assessment. In D. Fasko (Ed.), *Critical thinking and reasoning* (pp. 293-310). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Fisher A., & Scriven M. (1997). *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Norwich, UK: Edgepress; CA, USA/Centre for Research in Critical Thinking.
- Hénard F., & Roseveare D. (2012). Fostering quality teaching in higher education: Policies and Practices. *An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. Paris: OECD Publishing.
- Ianes D., & Macchia V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Iowa Department of Education (1989). *A guide to developing higher order thinking across the curriculum*. Des Moines, IA: Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 306 550).
- Jonassen D.H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools. Engaging Critical Thinking*. Upper Saddle River New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Jonassen D.H. (2011). *Learning to Solve Problems. A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*. New York NY: Routledge.
- Jones B.F., Rasmussen C.M., & Moffit M.C. (1997). *Real-life Problem Solving*. Washington: American Psychological Association.
- Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: University Press.
- Morganti A., & Bocci F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti.
- NC State University (2014). *Higher-order Skills in Critical and Creative Thinking. Quality Enhancement Plan for Reaffirmation of Accreditation by*

- the Southern Association of Colleges and Schools Commission on Collages.*  
North Carolina.
- OECD (2014). *New Insights from Talis 2013: teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD-TALIS (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD-TALIS (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD.
- OMS (2002). *ICF, classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *ICF-CY, classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dan le métier d'enseignant*. Paris: ÉSF – Édition Social Française.
- Schleicher A. (2016). *Teaching excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Sirignano F.M. (2003). *La pedagogia della formazione: teoria e storia*. Napoli: Liguori Editore.
- Tomlinson C.A. (2011). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Valenza M., & Gianfagna R. (2014). *Il tirocinio formativo per il docente di sostegno*. Lecce: Pensa Multimedia.