

# La riflessività nei futuri docenti di sostegno: processi di costruzione dell'identità professionale

## Reflexivity in Prospective Special Needs Teachers: Processes of Professional Identity Construction

Silvia Artusi, Università degli Studi Internazionali di Roma.

Rossana Pia Laccone, Università degli Studi Internazionali di Roma.

### ABSTRACT ITALIANO

Lo studio, nel quadro della professionalità riflessiva e dell'apprendimento trasformativo, analizza come i futuri docenti di sostegno costruiscono la propria identità professionale. Obiettivo è esplorare le dimensioni identitarie e riflessive dei corsisti CSS e il loro contributo allo sviluppo di un'identità docente riflessiva. La ricerca, esplorativo-interpretativa, coinvolge 114 corsisti italiani tramite un questionario validato in cinque dimensioni. Le analisi mostrano forte motivazione intrinseca, chiara percezione del ruolo sociale, apertura alla sperimentazione e uso delle tecnologie; più deboli risultano competenze valutative e collaborazione scuola-famiglia. I risultati offrono indicazioni per migliorare il curricolo dei CSS, con ricadute su scrittura riflessiva, valutazione per l'apprendimento e progettazione collaborativa e digitale.

### ENGLISH ABSTRACT

The study, grounded in reflective professionalism and transformative learning, examines how future support teachers develop their professional identity. It explores identity and reflective dimensions in Italian CSS trainees and their contribution to a reflective teaching identity. The exploratory-interpretive design involved 114 trainees who completed a validated five-dimension questionnaire. Analyses reveal strong intrinsic motivation, clear sense of social role, openness to experimentation and technology use, while assessment skills and school-family collaboration are weaker. The findings offer insights to strengthen the CSS curriculum, supporting reflective writing, assessment for learning and collaborative digital design.

### Introduzione

La riflessione sulla professionalizzazione docente si inscrive in un dibattito pedagogico che considera l'identità insegnante come processo dinamico e situato. In tale cornice, la riflessività costituisce una dimensione fondativa della professionalità. Essa consente di trasformare l'esperienza in sapere professionale, coniugare teoria e prassi e orientare criticamente l'agire educativo, interrogandone significati, scelte e implicazioni. L'azione assume così un carattere intenzionale e fondato (Schön, 1983; Fabbri, 2007; Striano, 2012; Mortari, 2003, 2009). Ne deriva una concezione dell'identità professionale non come tratto stabile, ma processo che si costruisce nell'interazione fra contesti formativi, relazioni educative e pratiche di autoriflessione che connettono dimensioni personali, relazionali e formative.

Su questo sfondo, ampia parte della letteratura internazionale descrive l'identità docente come costrutto relazionale e contestuale, alimentato da processi di riflessione critica sull'esperienza e sull'agire educativo, in stretta connessione con contesti formativi e relazioni professionali (Beauchamp & Thomas, 2009). La formazione iniziale è, pertanto, riconosciuta come spazio cruciale nel promuovere una professionalità riflessiva orientata a equità e inclusione. Essa consente di superare la mera acquisizione di competenze tecniche e di promuovere consapevolezza critica e responsabilità professionale in contesti educativi complessi (Korthagen, 2010; Cochran-Smith et al., 2016). Accanto a questo primo livello di dibattito, relativo alla professionalità docente in generale, si colloca la riflessione specifica sugli insegnanti di sostegno che presenta ulteriori specificità. In questo ambito, l'agire inclusivo richiede equilibrio fra competenze pedagogico-didattiche, collaborazione e responsabilità condivisa nella comunità scolastica (Ianes, 2014; Demo, 2019). Studi recenti evidenziano come l'identità del docente di sostegno esiga una riflessività ancora più marcata, poiché il lavoro educativo si realizza nella mediazione quotidiana fra bisogni individuali, progettazione collegiale e costruzione di ambienti di apprendimento equi e partecipati (Bocci et al., 2021; Pugnaghi, 2020). La riflessività diventa, così, strumento per leggere la complessità dei contesti scolastici e promuovere pratiche di co-docenza e relazioni educative inclusive.

Ne consegue che i percorsi universitari di specializzazione per il sostegno costituiscono luoghi privilegiati per lo sviluppo di competenze riflessive, progettuali e relazionali: consentono di sperimentare, analizzare e rielaborare criticamente pratiche, favorendo un'identità professionale capace di sostenere processi inclusivi complessi e in trasformazione (Andreoli et al., 2022; Longo & Di Carlo, 2024). In questa cornice teorica si colloca il presente studio, volto a esplorare i processi attraverso cui i corsisti del CSS costruiscono l'identità professionale e sviluppano pratiche riflessive consapevoli.

### **La professionalità riflessiva come fondamento della formazione per l'inclusione**

L'insegnante di sostegno incarna in Italia una professionalità in costante ridefinizione, al crocevia tra istanze pedagogiche, logiche organizzative e domande di riconoscimento professionale.

A oltre quarant'anni dall'avvio dei processi di integrazione, analisi sistematiche mettono in evidenza l'intreccio fra aspettative istituzionali/sociali e pratiche quotidiane, segnate da confini di ruolo porosi e negoziati. Ne derivano rappresentazioni plurali e ambivalenti del ruolo oscillanti tra specialismo e corresponsabilità diffusa, tra supporto individualizzato e partecipazione piena alla vita di classe (Bortolotti, 2011; Demo, 2016; Ianes, 2014). In tale scenario, la professionalità docente include la capacità di abitare la vulnerabilità come dimensione costitutiva dell'agire educativo, e di assumere incertezza, negoziazione dei ruoli e coinvolgimento emotivo come elementi strutturali della responsabilità educativa nei contesti inclusivi (Kelchtermans, 2017).

L'identità professionale è un processo che si costruisce nel tempo in relazione a contesti, pratiche e appartenenze (Fabbri, 2007), alimentato dal dialogo continuo fra livelli personali e professionali (Grion, 2011). La letteratura pedagogica italiana insiste sulla riflessività come dispositivo generativo di tale identità: riflettere su azioni, scelte didattiche e valori

sottesi consente di trasformare l'esperienza in sapere professionale e orientare consapevolmente l'agire (Mortari, 2003; 2009).

Sul piano delle *policy* e dei profili attesi, riferimenti internazionali e nazionali convergono nel delineare il docente inclusivo come professionista della relazione, della progettazione cooperativa e della valutazione partecipata; il *Profile of Inclusive Teachers* valorizza etica della cura, collaborazione interprofessionale e uso riflessivo delle evidenze, tratti che la formazione iniziale deve rendere osservabili e praticabili nei contesti reali (European Agency, 2012). Nel quadro italiano, la specializzazione per il sostegno è chiamata a coniugare competenze pedagogico-didattiche e leadership distribuita, evitando derive di delega che deresponsabilizzano il corpo docente (Demo, 2016). In questa direzione, proposte di evoluzione dell'assetto professionale sottolineano la necessità di superare modelli "separativi" e di rafforzare la contitolarità didattica, ripensando la distribuzione dei ruoli tra docenti curricolari e specializzati (Ianes, 2014).

Una nota di contesto quantitativa chiarisce la portata del fenomeno: negli ultimi decenni la scuola italiana ha coinvolto ca 110.000 docenti di sostegno nei processi di integrazione, evidenziando sia il valore sia le criticità di un modello in transizione (Ianes, 2014). La qualità inclusiva dipende, infatti, da competenze riflessive e progettuali diffuse in tutto il collegio, non soltanto in capo allo specializzato (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021; De Mutiis & Amatori, 2023), richiamando l'urgenza di dispositivi formativi che integrino esperienza, autoriflessività e ricerca-azione, anche attraverso la valorizzazione dei tirocini (De Mutiis & Amatori, 2023).

### La formazione universitaria come spazio per professionalizzazione riflessiva

La formazione universitaria per il sostegno rappresenta un contesto fertile per la costruzione della professionalità docente, poiché consente di incontrare la complessità senza ridurla a procedure. Professionalizzare non equivale ad acquisire strumenti tecnici o saperi prescrittivi, ma sviluppare consapevolezza critica e costruire un rapporto riflessivo con la pratica (De Santis et al., 2015; Bocci et al., 2021). In tale orizzonte, la formazione iniziale diventa spazio di ricerca pedagogica: apprendere a insegnare si configura come esplorazione di sé, delle relazioni e dei contesti, dove teoria ed etica professionale si intrecciano in modo situato.

L'essenza della professionalità non risiede nell'applicazione di modelli, ma nella capacità di interrogarli e adattarli alle situazioni concrete e alle singolarità dei soggetti educativi (Sicurello, 2021; Demo, 2019). Il docente riflessivo non si limita a "fare" inclusione, ma costruisce le condizioni perché l'inclusione sia possibile, traducendo i principi pedagogici in scelte intenzionali e contestualizzate. Tale prospettiva si radica nel pensiero di Ianes (2014), per il quale la competenza del docente di sostegno si misura nella lettura della complessità dei sistemi scuola e nell'equilibrio tra autonomia e corresponsabilità, tra cura individuale e progettazione collegiale.

I dispositivi formativi dei percorsi di specializzazione — tirocinio, supervisione, laboratori riflessivi — rappresentano il cuore del processo. La riflessione guidata permette di trasformare l'esperienza vissuta in esperienza compresa, rendendo il sapere implicito conoscenza consapevole e condivisibile (De Mutiis & Amatori, 2023). Scrittura riflessiva,

osservazione sistematica e confronto tra pari favoriscono la “sapienza pratica” (Mortari, 2003), intesa come capacità di discernere e agire in coerenza con un orizzonte di senso educativo. Ne deriva una professionalità come sapere dialogico, fondato su ascolto e reciprocità, capace di riconoscere la vulnerabilità dell’esperienza e convertirla in occasione di apprendimento.

Quando orientata alla riflessività, la formazione universitaria diviene laboratorio di pensiero pedagogico: qui il futuro insegnante può allenare il giudizio critico e la decisione, coniugando intenzione e contingenza. La dimensione riflessiva, infatti, non è accessorio, ma condizione generativa della professionalità poiché tiene insieme conoscenza e incertezza, teoria e responsabilità, rendendo la pratica un campo di ricerca (Bortolotti, 2011; Pugnaghi, 2020).

Le più recenti riflessioni sulla formazione evidenziano inoltre il valore trasformativo della collaborazione e delle tecnologie come strumenti di dialogo e documentazione (Andreoli et al., 2022; Patera, 2020). In chiave pedagogica, l’ambiente digitale può sostenere la costruzione comunitaria del sapere e condivisione di pratiche riflessive, favorendo una cultura professionale che apprende da sé stessa. La formazione appare così come un tempo di passaggio in cui l’identità professionale si radica nella riflessione, cura e possibilità di abitare consapevolmente la complessità educativa. In questa prospettiva si colloca il presente studio, che esplora come la formazione dei futuri docenti di sostegno favorisca una professionalità riflessiva orientata all’inclusione e all’apprendimento lungo l’arco della vita.

## Finalità e direzione dello studio

Il contributo esplora le dimensioni costitutive dell’identità professionale — personale, formativa, progettuale, di conoscenze e competenze e riflessiva — così come emergono nei futuri docenti di sostegno, al fine di delineare il profilo professionale che si configura nell’utenza dei percorsi CSS. L’analisi dei dati adotta una chiave di lettura pedagogica fondata sulla professionalità riflessiva (Schön, 1983), per comprendere come le diverse dimensioni esplorate concorrono alla definizione di una professionalità docente riflessiva e competente (Striano, 2012).

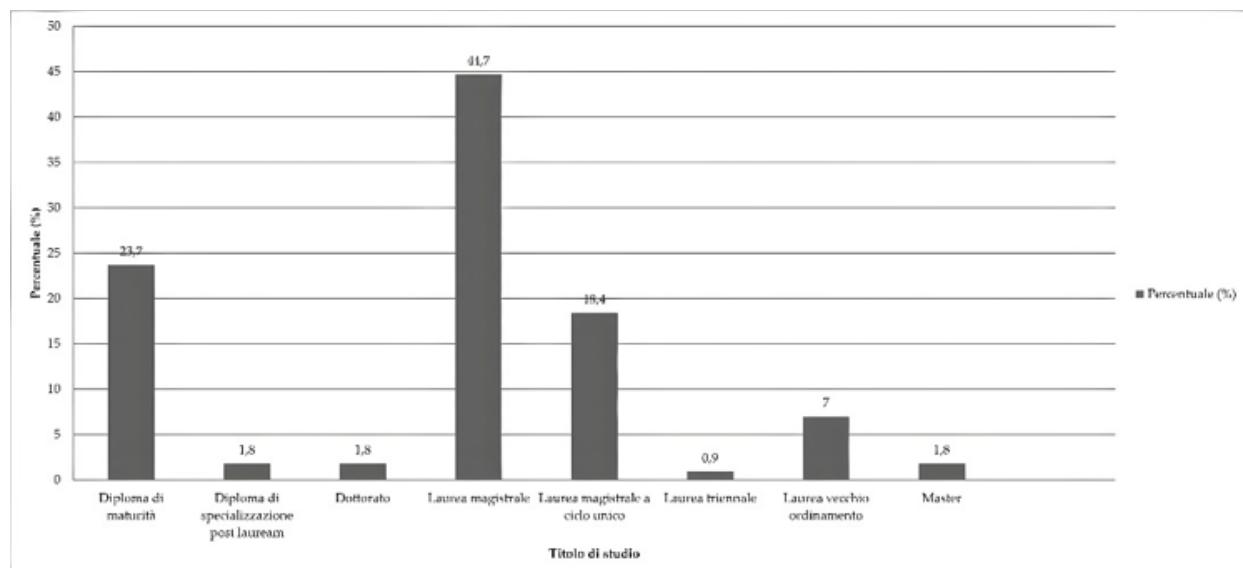
## Metodologia

La ricerca assume un’impostazione esplorativo-interpretativa, coerente con il paradigma costruttivista-interpretativo (Guba & Lincoln, 1994; Denzin & Lincoln, 2018), secondo cui la realtà educativa è costruita e negoziata attraverso le percezioni e le interpretazioni dei soggetti.

Tale prospettiva consente di approfondire i processi di costruzione dell’identità professionale e della riflessività nei futuri docenti di sostegno, con attenzione alla dimensione soggettiva dell’esperienza formativa e alla sua traduzione in consapevolezza professionale. L’obiettivo è esplorare come i corsisti del CSS elaborino rappresentazioni del proprio ruolo e sviluppino atteggiamenti riflessivi in rapporto alla professionalità docente inclusiva.

### Partecipanti

Il campione comprende 114 futuri docenti di sostegno iscritti al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno (CSS) dell'Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT) nei gradi infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado. La maggioranza possiede una laurea magistrale (44.7%), seguita da laurea magistrale a ciclo unico (18.4%) e dal diploma di maturità (23.7%)(Figura 1).



**FIG. 1: DISTRIBUZIONE DEL TITOLO DI STUDI DEI PARTECIPANTI (N=114)**

La distribuzione per grado scolastico indica una prevalenza di docenti della secondaria di primo grado (44.7%), seguiti dalla primaria (24.6%), dalla secondaria di secondo grado (17.5%) e, in misura minore, dall'infanzia (13.2%) (Tabella 1). Quanto all'anzianità di servizio, circa la metà dei partecipanti (50.9%) presenta un'esperienza di insegnamento compresa tra 0 e 1 anno, mentre il 35.1% ha tra 2 e 5 anni di servizio; il 9.6% dichiara 6-10 anni di esperienza e solo il 4.4% oltre 10 anni (Tabella 2). Infine, l'83.3% riferisce di aver svolto altre esperienze lavorative (Tabella 3).

**TABELLA 1. DISTRIBUZIONE DEI PARTECIPANTI PER GRADO SCOLASTICO (N = 114)**

Grado scolastico	n	% del Totale
Scuola dell'infanzia	15	13%
Scuola primaria	28	25%
Scuola secondaria di I grado	51	45%
Scuola secondaria di II grado	20	18%

**TAB. 2: DISTRIBUZIONE DEI PARTECIPANTI PER ANZIANITÀ DI SERVIZIO (N = 114)**

Anni di servizio	n	% del Totale
Da 0 a 1	58	51%
Da 2 a 5	40	35%
Da 6 a 10	11	10%
Più di 10	5	4%

**TAB. 3: ESPERIENZE LAVORATIVE PREGRESSE DEI PARTECIPANTI (N = 114)**

Altre esperienze lavorative	n	% del Totale
No	19	17%
Sì	95	83%

La ricerca è stata condotta dopo la firma dei partecipanti al consenso informato, in conformità con gli Standard Etici della Dichiarazione di Helsinki e con approvazione del Comitato Etico di Ateneo (16 ottobre 2024; ID 26/2024).

### *Strumento di raccolta dati*

Ai fini del presente lavoro, è stato utilizzato il questionario validato da Bazzacco (2024), originariamente elaborato per analizzare l'identità professionale di docenti curricolari e futuri docenti in formazione, e in questo studio utilizzato come lente interpretativa per esplorare la professionalità riflessiva dei corsisti del CSS. In tale prospettiva, lo studio non mira a una nuova validazione dello strumento, ma al suo impiego in chiave pedagogico-interpretativa, esplorando le relazioni tra dimensioni costitutive dell'identità professionale e restituendone una lettura formativa e riflessiva.

Lo strumento è articolato in cinque dimensioni coerenti con la professionalizzazione riflessiva e trasformativa del docente di sostegno, intesa come processo di costruzione consapevole della propria pratica educativa (Lenoci, 2024; Schön, 1983): (1) dimensione personale(motivazione, impegno professionale, autoefficacia e soddisfazione lavorativa); (2) dimensione della formazione iniziale(esperienze formative e ruolo dei contesti educativi di apprendimento); (3) dimensione di conoscenze e competenze (padronanza delle tecnologie, comunicazione con i genitori, competenze relazionali e valutative); (4) dimensione progettuale(capacità di aggiornamento professionale, propensione alla sperimentazione didattica e progettualità educativa); (5) dimensione riflessiva, (processi di autoriflessione, collaborazione e documentazione delle pratiche di insegnamento).

Complessivamente, il questionario include 47 item, ciascuno valutato su una scala *Likert* a sei punti (1 = molto d'accordo; 6 = molto in disaccordo), per cui punteggi più bassi indicano livelli più alti di accordo e di percezione positiva rispetto all'affermazione

proposta. Alcuni item, presenti nella versione validata dello strumento, sono *reverse scored items* per controllare la tendenza alla risposta automatica e migliorare l'attendibilità interna.

### Procedura e analisi dei dati

Il questionario, digitalizzato e somministrato tramite la piattaforma Google Moduli, ha garantito l'anonimato dei partecipanti e la raccolta automatica dei dati. La scelta di tale strumento si è rivelata funzionale all'obiettivo di esplorare in modo integrato le dimensioni della professionalità docente.

Le analisi sono state condotte con il software *Jamovi* (versione 2.7), adottando un approccio descrittivo e correlazionale volto a individuare relazioni significative tra le cinque dimensioni. L'elaborazione dei dati si è articolata in due fasi principali: una fase descrittiva, volta a delineare il profilo generale dei partecipanti e le tendenze relative alle dimensioni dell'identità professionale; una fase correlazionale, mirata a individuare le relazioni significative tra le diverse aree esplorate.

Prima di procedere all'analisi dei dati, le risposte agli item a punteggio inverso (*reverse scored items*) sono state ricodificate per garantire la coerenza direzionale dei punteggi, assicurando che valori più bassi indicassero sistematicamente livelli più elevati di accordo.

Sono state calcolate le statistiche descrittive (media e deviazione standard) e le correlazioni di Pearson ( $r$ ), considerando come significativi i valori di  $p < .05$ . L'analisi ha permesso di esplorare *pattern* relazionali e di individuare aree di forza e di fragilità nella costruzione dell'identità professionale dei futuri docenti di sostegno. Inoltre, per approfondire le relazioni tra le cinque dimensioni della professionalità docente e analizzarne la distribuzione della varianza condivisa, è stata condotta un'Analisi delle Componenti Principali (PCA) a scopo esplorativo. L'adeguatezza del campione è stata valutata tramite l'indice *Kaiser–Meyer–Olkin* (KMO) e il test di sfericità di Bartlett; l'estrazione delle componenti è avvenuta secondo il criterio di Kaiser (autovalori  $> 1$ ) e l'analisi parallela, applicando una rotazione Varimax per ottimizzarne l'interpretabilità. I risultati, presentati nel paragrafo seguente, distinguono l'analisi descrittiva delle dimensioni considerate dalle principali correlazioni rilevate e gli esiti della PCA.

## Risultati

### Analisi descrittive delle dimensioni

Le analisi descrittive relative alle cinque dimensioni dell'identità professionale (Tabella 4) mostrano valori medi tendenzialmente medio-bassi su scala a sei punti. Le medie più elevate si osservano nella formazione iniziale ( $M = 2.71$ ;  $DS = 0.980$ ) e riflessività ( $M = 2.70$ ;  $DS = 0.959$ ), mentre conoscenze e competenze presenta i punteggi medi più contenuti ( $M = 2.41$ ;  $DS = 1.01$ ).

**TAB. 4: STATISTICHE DESCRITTIVE DELLE DIMENSIONI DELL'IDENTITÀ PROFESSIONALE (N = 114)**

Dimensione	N	M	DS
<b>Personale</b>	114	2.56	893
<b>Formazione iniziale</b>	114	2.71	980
<b>Conoscenze e competenze</b>	114	2.41	1.009
<b>Progettuale</b>	114	2.63	870
<b>Riflessività</b>	114	2.70	959

### Correlazioni tra le dimensioni

Le correlazioni tra le cinque dimensioni (Tabella 5) delineano un quadro complessivamente coerente, con relazioni statisticamente significative nella maggior parte dei casi.

Le relazioni di maggiore intensità si riscontrano tra la *dimensione progettuale* e quella delle *conoscenze e competenze* ( $r = .818$ ,  $p < .001$ ), evidenziando un legame molto forte tra capacità di pianificare e innovare la didattica e il possesso di competenze metodologico-operative. La *dimensione personale* corrella in modo consistente con le altre aree ( $r$  compresi tra .60 e .73,  $p < .001$ ), indicando un nesso solido tra la percezione di sé come docente e aspetti formativi e progettuali.

Le correlazioni più contenute, ma significative, riguardano la *riflessività* ( $r$  compresi tra .19 e .22,  $p < .05$ ), suggerendo una connessione più debole con le altre dimensioni.

**TAB. 5: MATRICE DI CORRELAZIONE TRA LE DIMENSIONI DELL'IDENTITÀ PROFESSIONALE (N = 114)**

Dimensioni	Personale	Formazione iniziale	Conoscenze e competenze	Progettuale	Riflessività
<b>Personale</b>	—				
<b>Formazione iniziale</b>	.603***	—			
<b>Conoscenze e competenze</b>	.731***	.593***	—		
<b>Progettuale</b>	.649***	.584***	.818***	—	
<b>Riflessività</b>	.191*	.225*	.219*	150	—

Nota. Coefficienti di correlazione di Pearson. \* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Per approfondire le relazioni tra le cinque dimensioni dell'identità professionale è stata condotta un'Analisi delle Componenti Principali (PCA) a scopo esplorativo.

L'adeguatezza campionaria risulta soddisfacente ( $KMO = .795$ ) e il test di sfericità di Bartlett ( $\chi^2(10) = 279$ ,  $p < .001$ ) ha confermato l'idoneità dei dati all'analisi. In base al criterio di Kaiser (autovalori  $> 1$ ) e all'analisi parallela, è stata estratta una sola componente principale (autovalore = 3.07), che spiega il 61.4% della varianza totale.

I carichi delle variabili (Tabella 6) mostrano saturazioni elevate per le dimensioni conoscenze e competenze (.911), progettuale (.877), personale (.858) e formazione iniziale (.794), mentre la riflessività presenta un valore inferiore (.325).

Nel complesso, la PCA suggerisce una struttura unidimensionale dei dati, in cui le prime quattro dimensioni risultano strettamente correlate tra loro, mentre la *riflessività* contribuisce in misura più contenuta alla varianza complessiva.

**TAB. 6: CARICAMENTI FATTORIALI DELLE DIMENSIONI DELL'IDENTITÀ PROFESSIONALE SULLA COMPONENTE PRINCIPALE (PCA, N = 114)**

	Componente		Unicità
	1		
<b>Personale</b>	858		264
<b>Formazione iniziale</b>	794		370
<b>Conoscenze e competenze</b>	911		170
<b>Progettuale</b>	877		232
<b>Riflessività</b>	325		894
Nota. È stata utilizzata la rotazione 'Varimax'			

## Discussione

L'indagine, basata sullo strumento di Bazzacco (2024), ha consentito di osservare i processi attraverso i quali i corsisti del CSS delineano la propria identità professionale e sviluppano forme di riflessività consapevole. Il quadro appare complessivamente positivo: emergono come dimensioni caratterizzanti l'orientamento etico-relazionale, la motivazione intrinseca e la propensione collaborativa, a testimonianza di un'identità docente che si configura vocazionale e al tempo stesso professionale.

Le analisi descrittive relative alle cinque dimensioni dell'identità professionale suggeriscono che i futuri docenti di sostegno attribuiscono particolare valore a riflessione e formazione iniziale come momenti costitutivi della professionalità, mentre percepiscono maggiore fragilità negli aspetti tecnico-operativi e procedurali.

## Motivazioni e senso del ruolo

La quasi totalità dei partecipanti considera l'insegnamento un lavoro gratificante e socialmente significativo, segno di interiorizzazione del valore educativo della

professione. Gli item motivazionali indicano un orientamento prevalente verso dimensioni etico-relazionali: oltre l'80% dei corsisti afferma di aver intrapreso il percorso per passione o interesse verso la relazione con gli studenti; le motivazioni estrinseche legate a stabilità lavorativa o condizioni contrattuali risultano marginali. Il docente di sostegno viene percepito come un professionista che agisce mosso da intenzionalità pedagogica, sentimento di responsabilità verso l'altro e desiderio di contribuire alla crescita personale e sociale degli alunni (Bortolotti, 2011; Demo, 2019).

Tale dimensione vocazionale, lunghi dall'essere ingenuamente idealizzata, si traduce in impegno professionale consapevole, radicato nella convinzione che l'inclusione sia prima di tutto atto di giustizia educativa. La professione appare quindi orientata alla costruzione di contesti di apprendimento capaci di riconoscere singolarità e valorizzare differenze come risorsa, prospettiva che la pedagogia contemporanea identifica come fondamento di una scuola eticamente sostenibile (Bocci et al., 2021).

L'orientamento vocazionale si accompagna a senso di appartenenza alla comunità scolastica, intesa come spazio di corresponsabilità educativa. I corsisti riconoscono il proprio ruolo nella rete di relazioni tra colleghi, studenti e famiglie, costruendo un'identità docente centrata sulla cura educativa e sulla mediazione. Ciò è coerente con la nozione di "professionalità riflessiva", in cui l'agire professionale è sostenuto da un pensiero critico su ciò che si fa e sul perché lo si fa (De Santis et al., 2015).

In questa prospettiva, la motivazione opera come competenza dinamica, alimentata da esperienze significative, autoanalisi e confronto collettivo: diventa matrice di una professionalità capace di rinnovarsi, mantenendo viva la tensione etica verso una scuola inclusiva.

### Competenze e autoefficacia didattica

I dati mostrano livelli medi elevati nelle dimensioni legate all'autoefficacia percepita: i corsisti dichiarano capacità di adattamento a situazioni non standardizzate, gestione della complessità e motivazione degli studenti in contesti eterogenei. Tale consapevolezza restituisce l'immagine di un docente capace di costruire ambienti di apprendimento inclusivi, flessibili e partecipati, in cui la diversità viene riconosciuta come occasione di crescita comune (De Mutiis & Amatori, 2023; Longo & Di Carlo, 2024). L'autoefficacia si associa alla fiducia di incidere sui processi di apprendimento, fattore rilevante per stabilità motivazionale e benessere professionale. Questa rappresentazione conferma la tendenza a concepire la professionalità del sostegno come sintesi di competenze progettuali, relazionali e riflessive, capaci di leggere i bisogni educativi mediare tra linguaggi e attivare risorse nel contesto, orientate a percorsi personalizzati e significativi (Ianes, 2014). Tuttavia, i dati suggeriscono aree da consolidare, in particolare valutazione e co-docenza.

Le pratiche valutative, pur sempre più integrate nella progettazione, continuano a essere percepite come terreno incerto, spesso confinato alla dimensione formale della verifica; la co-docenza, pur riconosciuta come valore, non sempre si traduce in routine scolastiche efficaci, restando talvolta episodica e non integrata nel lavoro collegiale (Pugnaghi, 2020). Questi elementi favoriscono l'opportunità di rafforzare, nella

formazione iniziale, lavoro condiviso e strumenti valutativi coerenti con l'inclusione, affinché l'autoefficacia si traduca in competenza pienamente agita.

### Riflessività, collaborazione e uso delle tecnologie

La maggior parte dei partecipanti afferma di riflettere regolarmente sulle proprie pratiche e confrontarsi con i colleghi per migliorare la didattica. La valutazione è percepita come occasione di apprendimento, non come mera classificazione, in linea con la visione della valutazione formativa (Sicurello, 2021). Collaborazione tra pari e documentazione dell'esperienza appaiono pratiche generative di sapere professionale, confermando il valore della riflessività situata (Andreoli et al., 2022). Sul versante tecnologico, oltre l'80% dichiara l'uso di strumenti digitali a supporto della didattica, ma con approccio prevalentemente strumentale; resta dunque una sfida l'uso critico delle tecnologie, considerando il potenziale del digitale nella costruzione di comunità professionali e riflessive (Patera, 2020). La riflessività, pur riconosciuta come essenziale, risulta in consolidamento; ciò è coerente con le correlazioni più deboli rispetto ad altre dimensioni dell'identità professionale e con la letteratura internazionale, che interpreta la riflessività come processo progressivo professionale, sostenuto da dispositivi formativi intenzionali e contesti di confronto guidato (Beauchamp & Thomas, 2009; Korthagen, 2010).

### Una professionalità in costruzione

Nel complesso, lo studio restituisce il profilo di un futuro docente di sostegno motivato, consapevole e orientato alla crescita continua. Le dimensioni più solide riguardano motivazione intrinseca, autoefficacia e riflessività; più fragili appaiono gestione emotiva dei rapporti con le famiglie e integrazione pedagogica delle tecnologie. La formazione universitaria si conferma contesto cruciale per la transizione verso una professionalità riflessiva e cooperativa, capace di integrare competenza, cura e consapevolezza etica (Bocci et al., 2021; De Mutiis & Amatori, 2023). In linea con i quadri di riferimento internazionali, lo sviluppo professionale degli insegnanti è un processo continuo di apprendimento riflessivo lungo l'arco della vita, fondato su collaborazione, analisi delle pratiche e apprendimento dall'esperienza (OECD, 2020). I dati del presente studio suggeriscono che la qualità dell'inclusione si rifletta nella capacità dei docenti di pensarsi come soggetti in apprendimento, tratto distintivo dei futuri insegnanti di sostegno (Demo, 2019).

### Conclusioni

L'analisi ha messo in luce come i futuri docenti di sostegno manifestino un solido orientamento etico-relazionale e una motivazione intrinseca che si configurano come nuclei generativi di una professionalità riflessiva e autenticamente inclusiva. Formazione iniziale e riflessività emergono come assi portanti del processo identitario, mentre competenze tecnico-operative e valutative appaiono ancora in consolidamento. Tali evidenze suggeriscono di rafforzare, nei percorsi universitari di specializzazione,

dispositivi formativi centrati su riflessione guidata, co-progettazione e documentazione condivisa, affinché la consapevolezza pedagogica si traduca in competenza agita.

I risultati vanno interpretati alla luce di alcuni limiti. Il campione, circoscritto a un unico Ateneo, riduce la generalizzabilità ad altri contesti formativi; inoltre, l'uso di un *self-report*, seppur validato, espone a *bias* di desiderabilità sociale e a possibili sovra- o sottostime. La natura trasversale ed esplorativa dello studio non consente di osservare l'evoluzione dei processi identitari e riflessivi né di formulare inferenze causali; l'assenza di triangolazione metodologica limita, infine, la comprensione dei percorsi di costruzione professionale. In prospettiva, dimensioni centrali per il profilo del docente di sostegno — quali gestione emotiva, benessere professionale e relazione scuola-famiglia — richiedono misure più specifiche. Studi futuri potranno adottare disegni longitudinali e approcci *mixed-methods*, valorizzando il ruolo del tirocinio, della formazione in servizio e della collaborazione interprofessionale.

### Note

L'introduzione e i paragrafi 'La professionalità riflessiva come fondamento della formazione per l'inclusione', 'La formazione universitaria come spazio per professionalizzazione riflessiva', la 'Discussione' e le 'Conclusioni' sono attribuibili a S. Artusi.

I paragrafi 'Finalità e direzione dello studio', 'Metodologia', 'Partecipanti', 'Strumento di raccolta dati', 'Procedura e analisi dei dati' e 'Risultati' sono attribuibili a R. P. Laccone.

L'impostazione teorica generale e la revisione finale del manoscritto sono frutto di un lavoro condiviso.

### Bibliografia

- Andreoli, M., Zaniboni, L., Ghirootto, L., & Lascioli, A. (2022). A scoping review on teacher agency for inclusive education: Mapping existing evidence and conceptual frameworks. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 22(3), 9–29.
- Bazzacco, G. (2024). L'identità professionale dell'insegnante: Costruzione e revisione di uno strumento per l'analisi e la riflessione [Tesi di laurea magistrale, Università degli Studi di Padova]. Padua Thesis and Dissertation Archive. <https://hdl.handle.net/20.500.12608/73245>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bocci, F. (2014). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 139–153.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Competencies of inclusive teachers. Reflections on initial teacher training between expectations and proofs. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 8–23.
- Bortolotti, A. (2011). Insegnanti di sostegno in cerca di identità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 10(3), 277–283

Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L. W., Chávez-Moreno, L. C., Mills, T., & Stern, R. (2016). *Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field*. In D. H. Gitomer & C. A. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (5th ed.). American Educational Research Association. [https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6\\_7](https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6_7)

De Mutiis, E., & Amatori, G. (2023). Per un professionista inclusivo: l'insegnante specializzato per il sostegno tra dimensioni formative e bisogni attesi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 58–79.

De Santis, M., Falcinelli, F., & Filomia, M. (2015). Riflettere sull'identità professionale mediante un'analisi della personale esperienza didattica: Il caso dei PAS. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 8(14), 107–114.

Demo, H. (2016). Il ruolo dell'insegnante di sostegno: Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso condotti nella scuola primaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 161–177.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Profile of inclusive teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Grion, V. (2011). Valutare a scuola. Dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento. *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 191–220). Carocci.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ianes, D. (2014). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Una strategia strutturale per una didattica inclusiva. *Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva*, 13(3), 218–242.

Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., & Demo, H. (2019). Il manuale dell'expert teacher: 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente. Trento, Italia: Erickson.

Kelchtermans, G. (2017). Studying Teachers' Lives as an Educational Issue: Autobiographical Reflections from a Scholarly Journey. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 7–26.

Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>

Longo, L., & Di Carlo, D. R. (2024). The competencies of specialized teachers for support activities: A systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII(2), 114–127.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente come professione riflessiva*. Roma: Carocci.

Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, 12(3), 9–27.

OECD. (2020). Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS 2018 results (Volume II). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Patera, S. (2020). Gli studenti di ieri e di oggi secondo i loro docenti. Evidenze qualitative dal progetto "Apprendere ad apprendere in Italia, Europa e in America Latina" (Working Paper n. 54). INVALSI.

Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: Dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 81–108. <https://doi.org/10.14605/ISS1912010>

R Core Team (2025). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.5) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from CRAN snapshot 2025-05-25).

Revelle, W. (2025). *psych*: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=psych>.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Sicurello, R. (2021). La scrittura riflessiva per lo sviluppo in servizio dell'identità professionale dell'insegnante di sostegno: Una proposta metodologica. *Lifelong, Lifewide Learning*, 17(38), 353–366.

Simone, M. G. (2024). The specialized teacher for the support and new challenges of inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII(1), 212–219. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-20>

Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P. G. Rossi & P. C. Rivolterra (a cura di), *L'agire didattico* (pp. 373–387). La Scuola.

The jamovi project (2025). *jamovi*. (Version 2.7) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

Tino, C., & Fedeli, M. (2014). Una leadership educativa a sostegno della crescita professionale dei docenti e dello sviluppo organizzativo. *Formazione & Insegnamento*, XII(4), 351–364

Zavatta, G. (2024). L'identità professionale del docente nella società onlife: democrazia e cittadinanza. *PEDAGOGIA E LAVORO-COMPETENZE E FORMAZIONE PER LO SVILUPPO UMANO E LA TRANSIZIONE DIGITALE ED ECOLOGICA*, 1, 21-387.