

---

**RICERCHE**

## **La formazione in servizio del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità: il punto di vista dei docenti della provincia di Agrigento.**

## **Teachers in-service training for the inclusion of students with disabilities: the point of view of the teachers in the province of Agrigento.**

Rossana Sicurello, Università degli Studi di Enna Kore.

### **ABSTRACT ITALIANO**

Il tema dell'inclusione rappresenta, oggi più che in passato, una vera e propria sfida per il mondo dell'educazione e della scuola al cui interno i docenti sono considerati "agenti di cambiamento". Con il D.M. n. 188 del 21 giugno 2021 la formazione dei docenti all'inclusione diviene un tema centrale per le future generazioni di insegnanti, stimolando diversi interrogativi: la scuola italiana è pronta a promuovere una cultura dell'inclusione diffusa? Quanto gli insegnanti conoscono l'inclusività e quanto ritengono di essere stati formati ai temi dell'inclusione? Attraverso un focus group online condotto con un campione di 60 docenti di scuola dell'infanzia e primaria e secondaria di primo e secondo grado è stato possibile rilevare che la maggior parte dei docenti partecipanti al percorso di formazione su tematiche inclusive promosso dalla scuola polo della provincia di Agrigento-Ambito 01 ritiene che la formazione sull'inclusione sia importante per la propria crescita personale e professionale e necessita di una maggiore attenzione ai metodi e agli strumenti di educazione per l'inclusività.

### **ENGLISH ABSTRACT**

Today more than in the past, topics and issues related to inclusion pose challenges to the world of education and schools, wherein teachers are "agents of change". With the Italian D.M. n. 188 of June 21th, 2021, teachers training for inclusion becomes central in the considerations of teacher future generations, stimulating different questions: is the Italian School system ready to promote the culture of inclusion in a broad sense and to contribute to it? What is teachers' knowledge around inclusion and how much do educators feel to be trained on the inclusion? Through a focus group online with a sample of 60 kindergarten and Primary and secondary School teachers it has been found that the majority of teachers participants in the training course for the inclusive and support activities of the school of Agrigento- Area 01 knows the contents of the inclusion and believe its knowledge to be relevant for the personal and professional growth. However, that knowledge necessarily needs to be complemented by a deeper understanding of the methods, educational and assessment tools for inclusion.

---

### **Premessa**

Attualmente da più parti viene rilevato con sempre più forza il processo di inclusione scolastica come costantemente in divenire nella scuola italiana.

La piena declinazione dell'inclusione nella didattica e nei processi educativi è, infatti, un processo complesso: una scuola, infatti, per potersi definire inclusiva deve essere in grado di riconoscere e valorizzare pienamente tutte le unicità presenti all'interno di essa intese in termini di condizioni di disabilità, plusdotazione cognitiva, differenze negli stili cognitivi e negli stili di apprendimento, differenze culturali e linguistiche, familiari, socio-economiche e così via, ciascuna delle quali si traduce in una varietà di Bisogni Educativi Speciali. I processi inclusivi, pertanto, sono chiamati a promuovere l'esercizio di capacità tecniche e l'impegno a favorire contesti educativi che sappiano accogliere e promuovere la realizzazione di un progetto di vita basato su forme più o meno estese di autodeterminazione personale e di cittadinanza attiva. La logica dell'inclusione riconosce la rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti, offrendo una cornice dentro cui gli alunni e le alunne, gli studenti e le studentesse, a prescindere da abilità, provenienza socio-culturale, background linguistico possono essere ugualmente valorizzati, trattati in modo adeguato e dotati di uguali opportunità (Striano, 2010; Letteri & Dettori, 2022, pp. 87-102). Caratterizzandosi come condizione in cui ognuno sente di essere apprezzato e in cui la partecipazione risulta gradita, il costrutto di inclusione non riguarda solo la condizione di disabilità, ma investe le differenze culturali, etniche, socioeconomiche, etc., riconoscendo l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative che devono diventare sensibili all'intero ventaglio di diversità presenti fra gli alunni e le alunne (Dovigo, 2007; Murdaca, Dainese, Maggiolini, 2021, pp. 49-53).

Il Covid-19 ha imposto cambiamenti alla società e ai singoli individui. Uno dei settori che ha dovuto adattarsi con maggiore velocità è quello scolastico e, oltre agli alunni, in particolare quelli più fragili, ad essere stati messi a dura prova sono stati anche gli insegnanti. La sospensione delle attività didattiche in presenza non ha richiesto solamente il ripensamento della didattica e la ridefinizione delle modalità di insegnamento-apprendimento a distanza, ma ha anche interrotto improvvisamente la partecipazione a un contesto socio-educativo fondamentale per bambini e ragazzi, stravolgendo routine funzionali ai percorsi di crescita di ciascuno. Il rientro a scuola non si è configurato come semplice ripresa delle attività didattiche in presenza, ma ha prefigurato spazi e modi, adeguati alle varie fasce di età, con cui ri-significare tanto l'esperienza vissuta nei mesi di sospensione delle attività didattiche in presenza quanto il ritorno a una normalità che si caratterizza necessariamente differente rispetto a quella sperimentata prima della diffusione del Covid-19. A partire da tali premesse e alla luce dell'importanza psicologica e pedagogica della relazione educativa insegnante-alunno, che in una prospettiva sistemica costituisce la "chiave di volta" dei percorsi evolutivi (Pianta, 2001) non solo in condizioni di sviluppo tipico ma soprattutto in situazioni di rischio e vulnerabilità, con l'emanazione del D.M. del 21 giugno 2021 n. 188 del è stata data attuazione all'art. 1, comma 961, della Legge di Bilancio 2021 che delinea per l'anno 2021-2022 un sistema formativo che garantisce una conoscenza di base relativa alle tematiche inclusive per il personale docente non specializzato su sostegno e impegnato nelle classi con alunni con disabilità. Una preparazione di base di questo tipo è auspicata sin dai primi anni dei percorsi di

inclusione e costituisce uno strumento di lavoro per rispondere a tutti gli alunni, in un'ottica di piena inclusione e a garanzia del principio di contitolarità nella presa in carico dell'alunno stesso.

Nel contributo viene presentato il percorso formativo che ha coinvolto il personale docente della provincia di Agrigento-Ambito 01 che, per l'anno scolastico 2021/2022, è stato invitato a frequentare il percorso di formazione su tematiche inclusive, secondo quanto previsto dal D.M. n. 188/2021 citato sopra, tenendo conto delle indicazioni della scuola polo per la formazione (1) che ha avuto il compito di organizzare le attività formative differenziate in base ai fabbisogni formativi dei corsisti in raccordo con il Comitato Tecnico Scientifico costituito presso l'U.S.R. Sicilia. In ragione della precipua finalità della norma, ossia per favorire l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e per garantire il principio di contitolarità dei predetti docenti nella presa in carico degli alunni stessi, tale attività formativa è stata estesa ai docenti a tempo determinato, con contratto annuale, laddove impegnati nelle classi con alunni con disabilità e, quindi, coinvolti a pieno titolo nella progettazione educativo-didattica e nelle attività collegiali. Il percorso di formazione è stato inserito nella piattaforma SOFIA e monitorato anche con attività di rilevazione volte a comprendere l'esito del percorso formativo stesso sul tema dell'inclusione, nonché a raccogliere ulteriori fabbisogni per eventuali successive attività formative.

In tale direzione, è stata condotta, in forma parallela, un'indagine tramite focus group con l'obiettivo di rilevare, almeno in parte, i bisogni emersi in ambito formativo professionale, immaginando un modello di formazione orientato alla condivisione di saperi ed esperienze professionali, che sostenga l'acquisizione di nuove competenze nell'ambito dell'inclusività e, contemporaneamente, spazi di dialogo e autoriflessione tra docenti. Nella progettazione di questo percorso lo strumento del focus group è stato utilizzato non soltanto come dispositivo integrativo di raccolta dati, ma anche come strumento conversazionale di supporto alla riflessione condivisa con finalità metacognitiva anche in virtù degli studi che lo indicano come strumento appropriato nel caso della formazione docenti, sia perché permette ai partecipanti di lasciare emergere sensazioni, opinioni e preoccupazioni riguardo al percorso formativo in atto e/o alle esperienze didattiche, sia perché permette ai progettatori di adattare lo strumento formativo ai bisogni e agli interessi che emergono durante il percorso (Williams & Katz, 2001).

### **Lo stato dell'arte: la formazione inclusiva degli insegnanti**

Al centro del dibattito tanto del mondo accademico quanto delle associazioni del settore, la formazione del docente ha sollecitato, soprattutto durante il periodo più difficile dell'emergenza da Covid-19, una riflessione sul rapporto tra istruzione, strategie di insegnamento e ambienti (reali o virtuali) di apprendimento. Certi del fatto che nell'epoca attuale il docente rappresenti con più forza una delle figure professionali chiave per un'indispensabile innovazione del sistema di welfare secondo un'ottica promozionale e rigenerativa e sicuri del principio secondo cui lo sviluppo di specifiche competenze professionali sia necessario perché qualifica il fondamento scientifico degli interventi

educativi del docente stesso, le questioni legate alla sua formazione sono oggetto, all'interno della comunità pedagogica, di un vivace dibattito che sembra convergere attorno a tre principali direttrici: a) la rilevanza dell'identità professionale come elemento-chiave della professionalità; b) l'importanza di un bagaglio di conoscenze empiricamente fondato e praticamente orientato; c) la rilevanza della riflessività sulle pratiche agite per lo sviluppo di competenze culturali e metodologico-didattiche mirate all'apprendimento di tutti gli allievi secondo una logica di inclusività.

A livello internazionale, la Dichiarazione di Salamanca del 1994 rappresenta già un autentico manifesto della scuola inclusiva, in quanto sostiene con forza l'applicazione del modello dell'inclusive education tramite il ricorso ad una pedagogia centrata sul singolo alunno (child-centred pedagogy), in grado di rispondere in modo flessibile alle esigenze di ciascuno (UNESCO, 1994). Tra il 2012 e il 2014 la European Agency for Development in Special Needs Education (2), ha prodotto due documenti molto importanti e soprattutto funzionali a guidare sia le istituzioni politiche che tutta la comunità educante verso la strada che porta all'inclusione: si tratta, da un lato, de La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi (European Agency for Development in Special Needs Education (2012) e, dall'altro, de Cinque messaggi-chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi (European Agency for Development in Special Needs Education (2014). Secondo questi documenti, è inclusivo il docente in grado di cogliere e di valorizzare le tante diversità presenti nelle sue classi: dalle intelligenze multiple agli stili di apprendimento, dalle difficoltà specifiche di apprendimento alla disabilità, dalle diversità culturali e religiose alle differenze di background cognitivo ed esperienziale, prendendo anche in considerazione eventuali ambienti di vita socio-familiari diversificati e gli stili di attaccamento alle figure parentali. Dai documenti emergono altresì i quattro valori di riferimento che caratterizzano il profilo del docente inclusivo: «valorizzare la diversità degli alunni», cioè considerare la differenza tra gli alunni come una risorsa ed una ricchezza; «sostenere gli alunni», in quanto i docenti devono saper coltivare le aspettative degli studenti proiettandoli verso il successo formativo; «lavorare con gli altri», vale a dire favorire la collaborazione ed il lavoro di gruppo; «sviluppo e aggiornamento professionale». Il XXI secolo, però, può essere definito il secolo della formazione degli insegnanti poiché anche in Italia l'invito rivolto da parte del MI a tutti gli insegnanti perché acquisiscano competenze specifiche relative all'integrazione è stato costantemente ribadito nei vari provvedimenti legislativi e in diversi atti ministeriali. Nelle "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità", ad esempio, si riafferma la corresponsabilità educativa e formativa dei docenti e, dunque, la necessità che essi padroneggino una "competenza didattica adeguata ad impostare una fruttuosa relazione educativa anche con gli alunni con disabilità" (MIUR, 2009, p. 17). La Legge 15 luglio 2011, n. 111, asserisce che la scuola deve provvedere ad assicurare la necessaria azione didattica e di integrazione per i singoli alunni disabili, usufruendo sia dei docenti di sostegno sia dei docenti di curricolari; ugualmente la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 sottolinea con forza la necessità di potenziare la cultura dell'inclusione. Il docente deve, quindi, necessariamente formarsi, ed oggi tale "esigenza" si trasforma in "obbligo" in

quanto la Legge n. 107/2015 all'articolo 1, comma 124 definisce la formazione dei docenti di ruolo "permanente, strutturale e obbligatoria".

Il Decreto Legislativo n. 66/2017, relativamente alla formazione del personale scolastico in materia di inclusione, rinvia al Piano nazionale per la formazione dei docenti triennio 2016-2019, che discende dal comma 124 della Legge n. 107/2015 ed è stato adottato con il D.M. n. 797/2016. I docenti sanno che la loro professionalità richiede un continuo aggiornamento, poiché gli alunni cambiano e con essi occorre cambiare, aggiornandoli, anche gli strumenti per osservarli, per conoscerli, per valutarli, per educarli, nonché le tecniche della mediazione didattica e della comunicazione, attivando funzioni di sostegno personalizzato, di tutoring, di orientamento etc.

Il Decreto emanato dal Ministero dell'Istruzione il 21 giugno 2021, n. 188, Formazione del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità, è dedicato alla promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità prevedendo all'art. 15 un piano, finanziato con 10 milioni di euro, di formazione in servizio per tutto il personale della scuola (Dirigenti- docenti- personale ATA) per migliorare l'approccio dell'intera comunità scolastica alle tematiche di una effettiva ed efficace inclusione dei ragazzi con Bisogni Educativi Speciali. Il suddetto D.M. n. 188, di soli 4 articoli, recante le norme di attuazione dell'art. 1, comma 971 della legge di bilancio per il 2021 n. 178/20, auspicata la realizzazione di "interventi di formazione obbligatoria del personale docente impegnato nelle classi con alunni con disabilità, finalizzati all'inclusione scolastica e a garantire il principio di contitolarità nella presa in carico dell'alunno stesso", nonché prevede "il divieto di esonero dall'insegnamento, i criteri di riparto, le condizioni per riservare la formazione al solo personale non in possesso del titolo di specializzazione sul sostegno". Il "preambolo" del D.M. n. 188/2021 riporta le norme, tra le quali quella già citata, relative all'obbligo di formazione in servizio sull'inclusione scolastica, riferisce del parere fornito dall'Osservatorio Ministeriale sull'inclusione e dà atto dell'informativa resa alle Organizzazioni sindacali. Nello specifico, l'art. 1 del D.M. n. 188/2021 stabilisce che: "1. Ai sensi dell'articolo 1, comma 961, della Legge 30 dicembre 2020, n. 178, il presente decreto disciplina le modalità attuative degli interventi di formazione obbligatoria del personale docente impegnato nelle classi con alunni con disabilità, per l'anno scolastico 2021/2022, finalizzati all'inclusione scolastica dell'alunno con disabilità e a garantire il principio di contitolarità della presa in carico dell'alunno stesso. 2. Gli interventi di cui al comma 1 si articolano in unità formative, con un impegno complessivo pari a 25 ore, che potrà essere sviluppata in: a. formazione in presenza e/o a distanza, b. sperimentazione didattica documentata e ricerca/azione, c. lavoro in rete, d. approfondimento personale e collegiale, e. documentazione e forme di restituzione/rendicontazione, f. progettazione. Per ciascuna unità formativa sarà necessario garantire un minimo di 17 ore di formazione in presenza e/o a distanza (punto a) e 8 ore di approfondimenti, con le modalità di cui ai punti da b) a f). 3. Le attività formative di cui al presente decreto saranno oggetto di indicazioni operative alle Scuole-polo per la formazione da parte della Direzione generale per il personale scolastico e della Direzione generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico". L'articolo 2 specifica i destinatari: "1. Le attività formative di cui all'articolo 1 sono destinate al personale docente impegnato nelle classi con alunni con

disabilità non in possesso del titolo di specializzazione sul sostegno. 2. I Comitati tecnico-scientifici regionali, di cui all'art. 4, istituiti con decreto dei Direttori generali e dei dirigenti preposti alla direzione degli Uffici scolastici regionali, valuteranno flessibilità e modularizzazioni dei percorsi sulla base delle competenze dei corsisti. 3. La partecipazione alle attività formative assume carattere di obbligatorietà e non prevede esonero dal servizio. 4. Lo svolgimento delle attività formative è attestato dal Dirigente scolastico della scuola sede di servizio". L'articolo 3 stabilisce che le risorse finanziarie saranno assegnate agli Uffici Scolastici Regionali in proporzione del numero di docenti senza titolo di specializzazione che si occupano dell'inclusione scolastica, sulla base del sistema informativo. L'articolo 4 così recita: "1. Il monitoraggio qualitativo dei percorsi di formazione è effettuato con disposizioni fornite dalla Direzione Generale per lo Studente, l'Inclusione e l'Orientamento scolastico, presso la quale è costituito un Comitato tecnico-scientifico nazionale, per il coordinamento e il supporto delle attività di cui al presente decreto. 2. Il Comitato tecnico-scientifico nazionale, di cui al comma 1, opera in raccordo con gli Uffici scolastici regionali, presso i quali sono costituiti appositi Comitati tecnico-scientifici regionali, con la partecipazione dei Dirigenti scolastici delle Scuole-polo per la formazione, anche avvalendosi del supporto dei Gruppi di Lavoro Interistituzionali Regionali (GLIR) di cui all'articolo 15, commi 1, 2 e 3 della Legge 5 febbraio 1992, n. 104".

Con la nota n. 2504 del 21 ottobre 2021 contenente indicazioni operative circa le attività di formazione in servizio del personale docente sull'inclusione ai sensi dell'art. 1 comma 961 della Legge 30 dicembre 2020 n. 178 il Legislatore interviene in tema di contitolarità nella presa in carico dell'alunno con disabilità. In particolare, è prevista la formazione obbligatoria del personale docente impiegato nelle classi in cui siano presenti alunni con disabilità. Il percorso formativo, diretto solo al personale non in possesso del titolo di specializzazione sul sostegno, ha lo scopo di perseguire l'ambito obiettivo, stabilito dalla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità, di una piena inclusione scolastica dell'alunno con disabilità. In un periodo di grandi e di profonde trasformazioni del tessuto sociale, culturale ed economico del nostro Paese, viene ribadita l'importanza della formazione continua in servizio dei docenti in quanto importante chiave di volta per poter dare risposte concrete ai bisogni formativi sempre più complessi delle giovani generazioni.

Di seguito viene proposto il modello di formazione sperimentato nella regione Sicilia, dalla scuola polo della provincia di Agrigento-Ambito 01.

### **La formazione inclusiva dei docenti nella provincia di Agrigento - Ambito 01**

Il percorso di formazione proposto nella provincia di Agrigento ambito 01 sulla base delle indicazioni ministeriali emanate ha inteso formare e potenziare le competenze professionali dei docenti curricolari che hanno nelle proprie classi alunni con disabilità tramite l'acquisizione di fondamenti teorici e strumenti operativi per garantire l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità.

Il percorso è stato articolato in unità formative secondo di seguito presentate nella tabella 1.

**TAB. 1 - PERCORSO ARTICOLATO IN UNITÀ FORMATIVE**

UNITÀ FORMATIVA	FIGURA COINVOLTA	ORE DI FORMAZIONE
<b>Unità formativa 1 - Lettura e interpretazione della documentazione diagnostica e riferimenti normativi.</b>		<b>Tot. 5 ore</b>
Lezione 1 – Normativa scolastica speciale: Legge-Quadro n. 104/1992, Decreti applicativi della Legge-Quadro n. 104/1992, Legge n. 170/2010, D. Lgs. n. 66/2017, D. Lgs. n. 96/2019.	Docente-Esperto	(3 ore)
Attività laboratoriale di approfondimento	Neuropsichiatra	(2 ore)
<b>Unità formativa 2 - Criteri per una progettazione educativo-didattica inclusiva di qualità.</b>		<b>Tot. 6 ore</b>
Lezione 2 – La classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute, il modello ICF, il principio di funzionamento.	Docente-Esperto	(2 ore)
Lezione 3 – Aspetti operativi nella progettualità didattica per una classe inclusiva; le strategie di intervento in base alle disabilità o comportamenti-problema, instaurare un buon clima in classe.	Docente-Esperto	(2 ore)
Attività laboratoriale di approfondimento con studi di caso.	Docente-Esperto	(2 ore)
<b>Unità formativa 3. Didattica speciale e disabilità.</b>		<b>Tot.13 ore</b>
Lezione 4 – Disabilità cognitive: Sindrome di Down, Borderline, le comorbidità con altre patologie, problematiche e didattica per alunni con sindrome di Down e borderline	Neuropsichiatra	(2 ore)
Lezione 5 – La definizione dell’ADHD, l’osservazione e gli interventi educativo-didattici, l’ADHD/DOP (Disturbo Oppositivo Provocatorio); didattica per alunni con ADHD.	Docente-Esperto	(2 ore)
Lezione 6 – Le caratteristiche dello spettro autistico, l’intervento educativo-didattico, didattica per alunni con disturbo dello Spettro Autistico.	Docente-Esperto	(2 ore)
Attività laboratoriale di approfondimento e di progettazione del project work - Elaborazione del project work in attività laboratoriale anche per piccoli gruppi guidata dal formatore.	Docente-Esperto	(4 ore)
Lezione 7 – Conclusioni e discussione del project work, discussione e presentazione dei project work elaborati dai corsisti; confronto sull’esperienza di formazione	Docente-Esperto	(3 ore)
<b>Test di valutazione finale</b> (su piattaforma e-learning) proposto dal CTS (USR Sicilia)	Docente-Esperto	1 ora

### Obiettivi e finalità del percorso formativo

Il percorso formativo, strutturato secondo un impianto multidisciplinare, è stato volto a sostenere lo sviluppo di competenze psico-pedagogiche e tecnologiche dei docenti in servizio presso le scuole del primo e del secondo ciclo della Provincia di Agrigento, al fine di migliorare la qualità dell’inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali e favorire il successo formativo di tutti.

Di seguito sono presentati gli obiettivi trasversali e specifici del percorso formativo:

#### *Obiettivi trasversali*

- acquisire strumenti operativi per rispondere alle esigenze della classe e della scuola;
- accogliere nuovi paradigmi educativi e didattici inclusive;
- sviluppare capacità di team working;
- potenziare la qualità dell’offerta formativa per la classe e per la scuola;
- individuare criteri per la valutazione della qualità dell’inclusione scolastica.

#### *Obiettivi specifici*

- conoscere la normativa vigente;

- conoscere le principali tipologie di disabilità;
- leggere e comprendere i documenti diagnostici;
- conoscere e analizzare i nuovi modelli di PEI;
- acquisire conoscenze di base sulla prospettiva ICF;
- applicare elementi di ICF per l'osservazione dell'alunno/a nel contest;
- progettare e sperimentare almeno un intervento educativo e didattico inclusivo rispondente ai bisogni educativi di alunni/e con disabilità e della classe;
- coprogettare e sperimentare almeno un intervento educativo e didattico inclusivo rispondente ai bisogni educativi di alunni/e con disabilità e della classe;
- individuare criteri e strumenti per verificare il processo di inclusione, anche nell'ottica della continuità orizzontale e verticale.

### **Destinatari e struttura del percorso formativo**

I destinatari del percorso formativo, che ha interessato l'intera provincia di Agrigento-Ambito 01, sono stati i docenti di ogni ordine e grado (scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo e secondo grado), divisi in nove gruppi, ciascun gruppo formato da un numero variabile di docenti, per un totale di 125 docenti-corsisti di scuola dell'infanzia e primaria, 102 docenti-corsisti di scuola secondaria di primo grado e 61 docenti-corsisti di scuola secondaria di secondo grado. I docenti-corsisti sono stati accompagnati e sostenuti nello sviluppo di competenze progettuali e metodologiche a supporto dei processi di inclusione che ogni istituzione scolastica è chiamata a realizzare da sei docenti-formatori, tre neuropsichiatri, nove tutor. Il percorso formativo, svolto nel mese di marzo 2022 in modalità a distanza, ha previsto la realizzazione di: *a.* un percorso teorico strutturato in sei incontri condotti in video-lezioni, accompagnate da slide, dispense e sezioni di assessment per un totale di tredici ore di fruizione, che ha fornito i contenuti teorici ed i riferimenti normativi fondamentali per prepararsi alle lezioni di tipo laboratoriale; *b.* un ciclo di due incontri dal taglio laboratoriale, per un totale di quattro ore che, attraverso la discussione di casi, la messa in atto di simulazioni e la pratica di esercitazioni, ha dato l'opportunità di calare sul piano didattico ed operativo quanto precedentemente appreso a distanza; *c.* un incontro da quattro ore in cui i docenti-corsisti si sono cimentati nell'elaborazione di un project work in attività laboratoriale anche per piccoli gruppi guidata dal docente-formatore e durante cui è stato possibile chiarire gli eventuali dubbi e sperimentare alcune delle strategie didattiche e degli strumenti presentati; *d.* un incontro di tre ore dedicato alla discussione e alla presentazione dei project work elaborati dai corsisti con relativo confronto sull'esperienza di formazione; *e.* una fase con test di valutazione finale (su piattaforma e-learning) proposto dal C.T.S. (U.S.R. Sicilia); *f.* una fase con test di gradimento (su piattaforma SOFIA) finalizzato al rilascio dell'attestato di frequenza.

### **L'organizzazione del piano di formazione**

Nella realizzazione del piano di formazione si è riflettuto sul complesso scenario socio-culturale delineato sia dallo sviluppo dei nuovi media caratterizzanti la quotidianità, che

ha comportato un necessario ripensamento della formazione e delle strategie educative nella scuola, sia dalla pandemia in atto che ha costretto, a seguito del perdurare dell'emergenza causata dalla diffusione del virus SARS-CoV-2, ad erogare tutte le attività formative teoriche con modalità di formazione a distanza. Pertanto, si è scelto di adottare una modalità di erogazione della formazione in FAD attraverso la piattaforma Google MEET della scuola polo per l'accesso alla quale sono state fornite specifiche credenziali di accesso, permettendo ai docenti di essere attori e costruttori della loro formazione sui Bisogni Educativi Speciali. Tramite le nuove tecnologie sono state fornite le adeguate risorse ai docenti che hanno avuto a disposizione una ingente quantità di materiale didattico da poter condividere e su cui lavorare per svolgere alcune attività pratiche basate sullo studio di casi riguardanti alunni con Bisogni Educativi Speciali. Fondamentale è stato il ruolo delle classroom, all'interno delle quali i docenti-corsisti hanno potuto confrontarsi con altri colleghi della comunità virtuale attivando processi di riflessione e di condivisione della conoscenza attraverso strategie collaborative, miranti ad arricchire il loro bagaglio conoscitivo e le loro competenze. Nello specifico i docenti-corsisti hanno potuto visionare materiali e video dopo ogni lezione teorica al fine di avere un'infarinatura generale dei contenuti da ampliare e da perfezionare durante i laboratori svolti a distanza sia con il supporto dei docenti-formatori che dei neuropsichiatri. Ciò ha richiesto, da parte dei docenti-formatori un'attenta elaborazione dei contenuti dei vari moduli online ed un'accurata selezione delle risorse-video inserite all'interno delle classroom create per i docenti-corsisti. Infatti, collegandosi allo spazio virtuale, i partecipanti al corso hanno avuto sempre a disposizione i materiali didattici che i docenti-formatori avevano selezionato e/o creato ad hoc, materiali utilizzabili e fruibili in qualsiasi momento della giornata. Il ruolo dei docenti-formatori è stato quello di "guida", incoraggiando i docenti-corsisti, favorendo la ricerca personale, la collaborazione e la condivisione dei saperi appresi.

La scelta di realizzare dei laboratori è nata dal riconoscimento dell'importanza della dimensione laboratoriale stessa nella formazione dei docenti, in quanto snodo tra la teoria e la pratica e quale luogo "educativo" che prevede sistematicamente il coinvolgimento diretto dei docenti nelle diverse attività in un'ottica interdisciplinare. I laboratori hanno fornito ai docenti-corsisti un vasto repertorio di strumenti didattici e di metodologie per favorire la didattica inclusiva, in particolare sono stati presentati alcuni documenti utili per meglio favorire la didattica inclusiva.

L'elaborazione del project work finale in attività laboratoriale anche per piccoli gruppi guidata dal formatore ha rappresentato una sperimentazione attiva dei contenuti appresi durante un percorso didattico formativo. Questo strumento progettuale è stato scelto perché basato sulla metodologia denominata "learning by doing", che sottolinea come, in seguito ad un periodo di apprendimento, si riesca a realizzare un progetto relativo a obiettivi prefissati e a contesti reali, dando attuazione al principio dell'imparare attraverso il fare, identificato più frequentemente con l'espressione inglese "learning by doing". Attraverso lo strumento formativo impostato sul concetto di "imparare facendo" è stato richiesto ai docenti-corsisti la realizzazione concreta di un progetto o di uno studio di caso, attraverso cui i partecipanti all'attività formativa hanno avuto modo di familiarizzare con

le problematiche operative e organizzative presenti nell'ambito di un contesto formativo stesso. L'attività è stata svolta sia in modalità individuale che di gruppo. Nei casi in cui è stata prevista la partecipazione di più persone il project work o lo studio di caso con autoriflessione sono stati realizzati attraverso la cooperazione, finalizzata al raggiungimento di un obiettivo comune. Il project work, concordato tra docenti-formatori e docenti-corsisti (singoli o in piccoli gruppi) già nella fase iniziale del corso, è stato caricato in piattaforma prima dell'ultimo incontro, in modo da consentirne la presa visione prima dell'incontro finale di discussione e restituzione.

### **Il focus group come dispositivo di indagine**

Nell'ambito della ricerca sociale, il focus group viene indicato come strumento capace di creare un ambiente comunicativo facilitante, in cui i soggetti coinvolti si sentono liberi dal punto di vista emotivo di confrontarsi all'interno di un ambiente protetto (Bloor, 2002; Furedi, 2003). Nell'ambito della ricerca educativa il focus group è definito come intervista di gruppo, in cui un moderatore conduce un'intervista su un numero limitato di soggetti in un ambiente artificiale, stimolando l'interazione e il dialogo tra i soggetti stessi (Trincherò, 2002). Il focus group si delinea, quindi, come tecnica di esplorazione qualitativa privilegiata per indagare in profondità un tema o concetto (Zammuner, 2003) e come strumento in grado di operationalizzare l'intersoggettività (Albanesi, 2014). Tali premesse, unite all'evidenza secondo cui le strategie messe in atto all'interno di un processo di sviluppo professionale richiedono di essere accompagnate da una discussione informata e consapevole (Tschannen-Moran & Chen, 2015), hanno condotto la scrivente ad usare, anche in qualità di ricercatore-docente-formatore, il focus group non soltanto come un dispositivo di ricerca, ma anche come un'occasione di dialogo e confronto tra pari, a supporto dei percorsi di sviluppo e condivisione tra docenti. Pertanto, si è pensato che un'occasione di spazio conversazionale tra pari, in particolare all'interno di un percorso formativo, potesse costituire uno strumento utile per lo sviluppo di riflessività e sviluppo professionale nonché elemento di monitoraggio dei processi, a sostegno di un modello di formazione continua sostenibile.

### **Contesto e partecipanti**

Nel caso specifico, attraverso il focus group, predisposto online tramite piattaforma meet di Google, ai docenti è stato chiesto di riflettere sulla modalità di fruizione della formazione, sulla formazione ricevuta in tema di inclusione e di registrare eventuali effetti della formazione nella pratica didattica quotidiana, rilevando eventualmente anche i settori della formazione in materia di inclusività rispetto ai quali i docenti-corsisti ritengono sia maggiormente auspicabile formarsi.

Prima della somministrazione, lo strumento, ossia un'intervista di gruppo articolata in dieci domande totali, è stato testato su 12 docenti (3 docenti di scuola dell'infanzia, 3 docenti di scuola primaria, 3 docenti di scuola secondaria di primo grado e 3 docenti di scuola secondaria di secondo grado) e, rilevate le ambiguità terminologiche in alcune delle domande, sono state apportate delle correzioni alla sua prima elaborazione.

La discussione tra pari condotta nell'ambito della sperimentazione mediante la tecnica del focus group ha coinvolto sessanta partecipanti (N=60; M=5, F=55) di età compresa fra i 35 e i 60 anni e con anzianità media di servizio compresa fra 3 e 35 anni. La popolazione target era formata da insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado della provincia di Agrigento-Ambito 01 che hanno risposto, su base volontaria, a una mail di invito. La convocazione al focus group descriveva le finalità dell'incontro. Il campionamento, rispetto alla popolazione rispondente, è stato effettuato seguendo il modello non probabilistico del campionamento a scelta ragionata (Trincherò, 2002). Il campione di comodo così ottenuto si è composto di soggetti eterogenei dal punto di vista anagrafico, della distribuzione sul territorio (istituti scolastici presenti sul territorio della provincia di Agrigento) e degli ambiti disciplinari, al fine di avere a confronto persone diverse rispetto a esperienze, competenze e contesto professionale.

### **Procedura e strumenti**

L'intervista di gruppo con funzione esplorativa è stata condotta tramite piattaforma meet di Google da un ricercatore-conduttore (3); un osservatore non partecipante (4) ha rilevato dati situati su comportamenti, atteggiamenti dei partecipanti e condizioni di contesto. La documentazione dei focus group è avvenuta mediante registrazione audio-video, previa informazione e autorizzazione dei partecipanti, e compilazione di una griglia di osservazione. Lo schema delle domande – elaborato per condurre i partecipanti a restituire riflessioni sulle modalità di fruizione della formazione, sul concetto di formazione all'inclusività, etc. – ha seguito una struttura induttiva, ossia dal generale (richiamare un evento-sfida che attivi una riflessione sulle proprie capacità) al particolare (focalizzare su effettive capacità e risorse che si hanno e su come vengono messe in campo) (Albanesi, 2004).

La traccia strutturata in una scaletta di dieci domande ha permesso di rilevare in tempi brevi informazioni non strutturate (Trincherò, 2002). La metodologia di analisi, data anche l'estensione del campione e delle informazioni raccolte, è stata di tipo qualitativo. I dati sono stati codificati manualmente dal ricercatore-conduttore dei focus group. Per l'estrazione del discorso dei partecipanti dalle interviste è stato assegnato ad ogni soggetto un indice nominale cardinale progressivo (da P1 a P60), in modo da identificare nel testo concetti rilevanti e/o ricorrenti rispetto alla dimensione della formazione all'inclusività.

### **Risultati del focus group**

Il materiale raccolto attraverso il *focus group* è stato sistematizzato in un insieme di affermazioni e nessi tra di essi, secondo un approccio simile a quello utilizzato per l'analisi dei testi e nella ricerca etnografica (Losito, 1993), ma tenendo conto della specificità del materiale derivante dalle dinamiche che si sono instaurate nel corso della discussione di gruppo (Krueger, 2009). Per l'analisi del materiale ricavato sono state preparate delle griglie e degli schemi per sistematizzare le opinioni e le posizioni sugli argomenti trattati. I dati ottenuti comprendono i comportamenti verbali, le percezioni e le opinioni auto-

riportate dai partecipanti, oltre a quanto documentato attraverso comunicazioni spontanee dei docenti, commenti, segnalazioni a posteriori.

Il focus group ha consentito di raccogliere informazioni in merito ai seguenti aspetti: modalità di fruizione della formazione, conoscenza dei temi dell'inclusività per lo sviluppo educativo e motivazionale degli alunni e la crescita umana e professionale dei docenti, esperienza formativa in servizio in materia di inclusività, valorizzazione equa tutti gli alunni, sviluppo della partecipazione degli alunni e riduzione della loro esclusione, considerazione delle diversità degli alunni nel modo di apprendere, superamento degli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti, enfaticizzazione del ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati formativi, promozione del sostegno reciproco tra scuola e comunità. In particolare, in merito alle modalità di fruizione della formazione, la necessità di adottare la FAD ha contribuito, per un numero non indifferente di docenti-corsisti, a superare un certo scetticismo nei confronti di questa modalità. La sperimentazione ha, infatti, permesso loro di riconoscerne dei vantaggi e di rivalutare il contributo che essa può offrire alla formazione in generale.

Per quanto riguarda la conoscenza dei temi dell'inclusività per lo sviluppo educativo e motivazionale degli alunni e la crescita umana e professionale dei docenti, la maggior parte dei docenti-corsisti ha dichiarato di conoscere già per linee generali gli aspetti riguardanti l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità ma di avere avuto modo, tramite il suddetto percorso formativo, di approfondire tematiche quali ruolo e le funzioni del docente di sostegno, la relazione con gli alunni con disabilità (comprese le loro famiglie e gli operatori sociali), strategie per attuare un confronto con i colleghi curricolari e di avere sviluppato competenze specifiche sulla disabilità in termini operativi: cosa faccio nel momento in cui mi trovo in una determinata situazione?

Rispetto alle motivazioni che hanno indotto i docenti-corsisti a frequentare il percorso di formazione, le affermazioni mostrano che vi è in misura maggiore la volontà di acquisire ulteriori conoscenze e di sviluppare nuove competenze in modo da migliorare l'esperienza formativa in servizio in materia di inclusività. Si riscontrano altresì tra le affermazioni dei docenti-corsisti, in misura prevalente, i seguenti settori della formazione in materia di inclusività rispetto ai quali gli stessi ritengono sia maggiormente auspicabile formarsi: valorizzazione equa di tutti gli alunni, sviluppo della partecipazione degli alunni, considerazione delle diversità degli alunni nel modo di apprendere, strategie e strumenti utili al superamento degli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti.

I docenti-corsisti hanno rilevato che la possibilità di cimentarsi in esercitazioni pratico-operative che li hanno condotti a sperimentare l'apprendimento cooperativo, vivendo in prima persona quanto appreso durante le lezioni teoriche (ampio spazio è stato, difatti, riservato durante le lezioni all'approccio metacognitivo e cooperativo) è stata produttiva nella misura in cui li ha condotti a riflettere sul proprio ruolo in casi concreti in cui è emerso il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati formativi, incentivando forme di collaborazione reciproca tra scuola e comunità.

## Conclusione

Nel contributo è stato presentato il percorso di formazione in servizio del personale docente della provincia di Agrigento ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità. L'intero progetto formativo, monitorato da un gruppo di esperti dell'Ufficio Scolastico Regionale della Sicilia e dal MI, è stato sviluppato seguendo un modello in cui sono stati integrati lezioni teoriche con attività laboratoriali focalizzate sullo studio di casi, sulla progettazione e sulla validazione di strumenti e di strategie didattiche volte a favorire l'inclusione tra i banchi di scuola, entrambi fruibili attraverso la piattaforma meet di Google. I dati raccolti tramite focus group restituiscono una partecipazione uniforme dei partecipanti, un numero di interventi congruo con la durata dell'intervista, un coinvolgimento positivo nell'interazione con i colleghi. La motivazione alla partecipazione – intesa a contribuire alla ricerca, ma soprattutto dettata dal bisogno di condividere una riflessione tra pari – si è espressa sia attraverso l'alta adesione, sia attraverso un livello di distrazione molto basso. Non sono emerse relazioni di leadership, ruoli espliciti o impliciti tra i membri dei gruppi. I dati testuali dell'intervista di gruppo sono stati categorizzati in ambiti semantici e i concetti ricorrenti emersi nelle porzioni di testo analizzate sono stati correlati al quadro teorico. Durante i focus group, gli insegnanti hanno manifestato apprezzamento per l'opportunità di confrontarsi con colleghi di altre discipline, istituti scolastici e fasce d'età, evidenziando come il dispositivo conversazionale abbia rappresentato una preziosa occasione di riflessione tra pari e crescita professionale. I partecipanti hanno riconosciuto l'importanza del focus group come momento formativo al pari del percorso formativo svolto. Questo primo ciclo di formazione dei docenti sui temi dell'inclusione rappresenta senz'altro un passo importante; occorre, tuttavia, continuare a lavorare in sinergia con i docenti di modo che la didattica inclusiva da loro praticata nelle classi possa fiorire su un terreno fertile, capace di far germogliare uno spazio di educazione alle differenze, finalizzato a promuovere e diffondere la cultura dell'inclusione, delle pari opportunità e del rispetto delle pluralità presenti nelle classi.

## Note

- (1) Scuola Polo Formazione IPSCEOA Nicolò Gallo di Agrigento
- (2) L'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (l'Agenzia, conosciuta in precedenza come Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili) è un ente indipendente e autonomo, sostenuto dai paesi aderenti all'Agenzia e dalle istituzioni europee (Commissione e Parlamento). Cfr.: <http://www.european-agency.org/>
- (3) La scrivente ha assunto il ruolo di ricercatore-conduttore oltre che di docente esperto-formatrice.
- (4) Uno dei tutor del corso ha aderito in modo volontario all'indagine proposta dal ricercatore accettando di svolgere il ruolo di osservatore non partecipante.

## Bibliografia

- Albanesi, C. (2014). *I Focus Group*. Roma: Carocci.
- Bloor, M. (2002). *I focus group nella ricerca sociale*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze*. Trento: Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. Odense: Danimarca.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2014). *Cinque messaggi-chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*. Odense: Danimarca.
- Furedi, F. (2003). *Therapy Culture. Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. London, UK: Routledge.
- Krueger, R. A. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. London, UK: SAGE.
- Letteri, B., Dettori, G. F. (2022). Inclusione e leadership: il ruolo del scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze. *IUL Research*, 3(5), pp. 87-102.
- Losito, G. (1993). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Murdaca, A.M., Dainese, R., Maggiolini, S. (2021). Special education and inclusion. Between identity and differences. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 49-53
- Pianta R. (2001). *La relazione bambino-insegnante*. Milano: Raffaello Cortina.
- Striano, M. (Ed.) (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: Franco Angeli
- Tschannen-Moran, M., & Chen, J. A. (2015). *Focusing Attention on Beliefs about Capability and Knowledge in Teachers' Professional Development*. Estratto da [https://www.researchgate.net/publication/261760691\\_Focusing\\_attention\\_on\\_beliefs\\_about\\_capability\\_and\\_knowledge\\_in\\_teachers'\\_professional\\_development](https://www.researchgate.net/publication/261760691_Focusing_attention_on_beliefs_about_capability_and_knowledge_in_teachers'_professional_development)
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and frame work for action on special needs education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and equity, Paris.
- Williams, A., & Katz, L. (2001). The Use of Focus Group Methodology in Education: Some Theoretical and Practical Considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3).
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

## Riferimenti legislativi

NOTA MIUR 4 agosto 2009, prot. n. 4274. Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

LEGGE 15 luglio 2011, n. 111, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 6 luglio 2011, n. 98 Disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria.

DIRETTIVA MIUR 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

LEGGE 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

DECRETO MINISTERIALE 19 ottobre 2016, n. 797. Piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019.

DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

DECRETO MINISTERIALE 21 giugno 2021, n. 188. Formazione personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità.