



Lucia Borsini

PhD Student | University of Campania “Luigi Vanvitelli” |
lucia.borsini@unicampania.it

Arianna Taddei

Associate Professor | University of Macerata | arianna.taddei@unimc.it

Noemi Del Bianco

Associate Professor | University of Macerata | n.delbianco@unimc.it

Ilaria D’Angelo

Senior Researcher | University of Macerata | i.dangelo@unimc.it

Catia Giaconi

Full Professor | University of Macerata | catia.giaconi@unimc.it

Thomastine Sarchet-Maher

Assistant Professor | National Technical Institute for the Deaf |
tasbka@rit.edu

L’insegnante specializzato per le attività di sostegno in classi con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali: riflessioni sul profilo professionale a partire da uno studio pilota sulle percezioni dei docenti in formazione

The specialized support teacher in the classroom with students with sensory disabilities: considerations on the professional profile from a pilot study on the perceptions of trainee teachers

Call

This article examines the training of support teachers and highlights the importance of teacher professionalism when working with students with sensory disabilities. In order to promote increasingly inclusive educational environments, it is crucial to promote research and studies on the role of specialised support teachers, who play a crucial role in the national education system. This paper explores this issue by analysing the perceptions of pre-service teachers, particularly concerning the challenges of managing classrooms that include students with sensory disabilities. The findings of the study highlight important pedagogical issues related to teacher training courses and the profile of specialised support teachers.

Keywords: specialized support teachers, sensory disabilities; initial training, continuing education; teaching professionalism.

L’articolo affronta il tema della formazione dei docenti specializzati per il sostegno, con un focus sulla professionalità docente nel lavoro in classi con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali. Nel tentativo di creare contesti educativi sempre più inclusivi, è essenziale promuovere studi e ricerche sul profilo dell’insegnante specializzato, figura cruciale del sistema formativo nazionale. Il paper affronta questa riflessione a partire dallo studio delle percezioni di docenti in formazione, concentrandosi sulla sfida della gestione della classe dove sono inseriti alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriale. I risultati dello studio permettono di portare alla luce interessanti questioni pedagogiche connesse ai percorsi di formazione e al profilo del docente specializzato.

Parole chiave: docenti specializzati per le attività di sostegno; disabilità sensoriali; formazione iniziale; formazione continua; professionalità docente.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Borsini, L., et al. (2024). The specialized support teacher in the classroom with students with sensory disabilities: considerations on the professional profile from a pilot study on the perceptions of trainee teachers. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 47-57. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-04>

Corresponding Author: Lucia Borsini | lucia.borsini@unicampania.it

Received: 09/12/2024 | **Accepted:** 17/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-04



1. Introduzione

Nell'attuale scenario politico e sociale, diventa cruciale riporre al centro della riflessione e degli studi il profilo professionale del docente specializzato per le attività di sostegno e i percorsi di formazione iniziale e continua. Attivare ricerche in questa direzione è di fondamentale importanza soprattutto per la comunità scientifica di ricercatori in Pedagogia e Didattica Speciale che ha sempre mostrato come la qualità del modello dell'inclusione scolastica italiana sia fondato su indagini scientifiche rigorose.

In linea con la ricca letteratura scientifica sul tema, questo articolo si propone di esplorare un tema centrale negli attuali percorsi di formazione iniziale, ovvero una formazione specifica riguardante la "Didattica Speciale e l'apprendimento per le disabilità sensoriali", partendo da uno studio pilota sulle percezioni dei docenti in formazione per comprendere come queste influenzino il modo di pensare e di agire nei contesti classe dove sono inseriti alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali.

Le motivazioni alla base dello studio pilota volto a indagare le percezioni dei docenti durante la formazione iniziale per la specializzazione per le attività di sostegno, con specifico riferimento alla presenza nelle classi di alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali, sono le seguenti.

La prima è dovuta agli ultimi dati ISTAT (2024) che mettono in luce come, per l'anno scolastico 2022-2023, siano circa 338 mila gli/le alunni/e e studenti/esse con disabilità che frequentano scuole di ogni ordine e grado, con un incremento del 7% (quasi 21 mila in più) rispetto all'anno scolastico precedente. Inoltre, da questa rilevazione ISTAT si evince come gli alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali (visive o uditive) nelle scuole italiane rappresentino circa l'8%, con differenze poco rilevanti tra gli ordini scolastici. In particolare, per ogni ordine e grado, lo 0,9% è rappresentato da alunni/e e studenti/esse con cecità, il 2% con ipovisione, l'1,5% con sordità profonda o grave e il 2,6% con ipoacusia (ISTAT, 2024). La questione evidenziata sollecita l'attenzione della ricerca in Pedagogia e Didattica Speciale non tanto dal punto di vista quantitativo, quanto dal punto di vista qualitativo. In altre parole, la presenza di bambini/e e ragazzi/e con disabilità nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, anche se in percentuale ridotta, richiama la presenza di una professionalità docente in grado di fornire progettazioni e azioni didattiche di qualità e di elevata competenza (Pavone, 2014; Aiello & Giaconi, 2024; d'Alonzo & Giaconi, 2024).

La seconda riguarda il ruolo delle percezioni nella costruzione del profilo professionale dei docenti specializzati e l'importanza di una attenzione mirata nella formazione iniziale. Nello specifico, lo studio che presentiamo si inserisce all'interno del filone di ricerche che, nell'ambito della Pedagogia e della Didattica Speciale, ha analizzato il ruolo delle percezioni, degli insegnanti per le attività di sostegno nella costruzione della loro identità professionale (Murdaca, Oliva & Nuzzaci, 2014; Mura & Zurru, 2016; Ciraci & Isidori, 2017; Sibilio & Aiello, 2018), nella realizzazione di percorsi di integrazione scolastica (Ianes, Demo & Zambotti, 2010; Caldin, d'Alonzo & Ianes, 2011), di didattica inclusiva (Giaconi, 2016; Pinnelli & Fiorucci, 2019; Amatori, 2019, 2020; Fiorucci & Pinnelli, 2020), nella gestione della classe (d'Alonzo, Maggiolini & Zanfroni, 2013) e nella progettazione educativa e didattica (Giaconi, 2015; Giaconi & Capellini, 2015; Giaconi, Rodrigues & Del Bianco, 2019). Anche il contesto internazionale è ricco di ricerche che permettono di mettere in evidenza come le percezioni dei docenti in formazione e in servizio possano influenzare la rappresentazione degli alunni/e e studenti/esse con e senza disabilità (Pretzlik et al., 2003), le scelte didattiche e lo stile di insegnamento (Leroy et al., 2007) e gli atteggiamenti verso l'inclusione (Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Taylor & Ringlaben, 2012; Gitschthaler et al., 2021).

Partendo da tali considerazioni, il nostro interesse si circoscrive nel merito dell'agire educativo e didattico proprio dei docenti in formazione. Nel dettaglio, il presente studio si sostanzia nella direzione della ricostruzione delle percezioni dei docenti in formazione per le attività di sostegno, al fine di indagare il loro agire professionale "attuato o proiettato" con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali.



2. Lo studio pilota

Lo studio pilota, oggetto del presente paper, si posiziona in linea con la letteratura scientifica, che mette in luce il ruolo cruciale delle percezioni dei docenti in riferimento all'attuazione, o meno, di un agire professionale inclusivo (Eagly & Chaiken, 1998; Salès-Wuillemin, 2006; De Caroli, Sagone & Falanga, 2007; Goussot, 2010; Ramel, 2014; Subban & Mahlo, 2017; Fiorucci & Pinnelli, 2020; Giraldo, 2022; Aiello & Giaconi, 2024).

Per analizzare le percezioni dei docenti in formazione è stato sviluppato e somministrato un questionario online utilizzando Google Moduli. Il questionario si compone di due sezioni principali: una scheda anagrafica (che raccoglie informazioni generali sui partecipanti quali ad esempio età, sesso, grado scolastico di insegnamento, area disciplinare e anni di servizio) e una sezione di "Indagine sulle percezioni". Quest'ultima sezione si apre con una domanda filtro sull'esperienza pregressa con persone con disabilità sensoriali. In base alla risposta dicotomica (Sì/No), il questionario si dirama in due percorsi: a) per i docenti con esperienza, ai quali sono rivolte domande sulla pratica educativo-didattica con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali; e b) per i docenti senza esperienza, per i quali vengono formulati quesiti sulle percezioni riguardo alla futura pratica didattica in classi inclusive.

Il campione complessivo dell'indagine è rappresentato da 1253 docenti in formazione, frequentanti il Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno nell'a.a. 2023/2024 del centro Italia. Nello specifico, quasi il 57% del campione afferisce alla scuola secondaria di secondo grado, il 20,51% alla scuola secondaria di primo grado, il 12,53% alla scuola primaria e il restante 10,06% alla scuola dell'infanzia. Il primo quesito, che consente la diramazione dei due percorsi (a e b), fa emergere che 806 è il numero dei docenti (quasi il 65% del campione) che ha già avuto esperienze pregresse con persone con disabilità sensoriali, mentre i restanti 447 dichiarano di non aver mai conosciuto/incontrato una persona con disabilità sensoriale (35,7% del campione). Tale domanda consente di differenziare il campione per i successivi quesiti: gli items 2, 3, 4 e 5 vengono, infatti, posti alla sola componente del campione che ha risposto in maniera affermativa al quesito n. 1 (ossia 806 docenti in formazione); gli items 6, 7 e 8 vengono invece posti alla componente del campione che ha risposto in maniera negativa al quesito n. 1 (ossia 447 docenti del campione).

Entrambi i percorsi includono domande a risposta chiusa e aperta, permettendo di raccogliere dati quantitativi e qualitativi sulle percezioni dei docenti. Questa struttura consente di analizzare in modo mirato le percezioni, tenendo conto delle esperienze pregresse e delle aspettative future nell'insegnamento con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali.

A seguire verranno presentati i dati riguardanti la seconda sezione del questionario, relativi alle percezioni di coloro che hanno avuto e *non* hanno avuto esperienze con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali.

2.1 Presentazione dei dati dei docenti con esperienza (a)

Scendendo nel merito della presentazione dei dati relativi alle domande a risposta chiusa dei docenti con esperienza, questi saranno esposti attraverso statistiche descrittive per distribuzione di frequenza.

In riferimento alla domanda n. 2, riguardante l'aver avuto esperienze in contesti che accoglievano ragazzi/e con disabilità sensoriale uditiva/visiva, il 43,1% ha affermato di aver conosciuto/incontrato uno o più persone con disabilità visiva; il 40% dichiara invece di aver conosciuto/incontrato persone con disabilità uditiva; l'11,4% del sottocampione asserisce di aver conosciuto/incontrato persone sia con disabilità visiva che uditiva; il 5,5% del campione dichiara, invece, di aver conosciuto/incontrato persone con disabilità complesse (Figura 1).

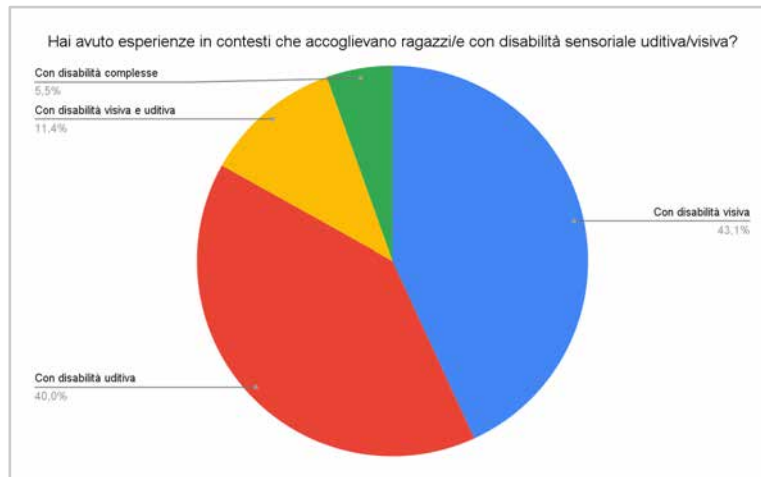


Figura 1- Distribuzione grafica delle risposte in riferimento alla domanda n.2

In riferimento all'item n. 3 "Quale ruolo avevi nella/e relazione/i con la/le persona/e con disabilità sensoriale? (Se hai avuto più esperienze puoi indicare più risposte)", si evidenzia la seguente distribuzione: il 36,2% dichiara che la relazione avuta con la persona con disabilità si colloca nella sfera dei "conoscenti"; il 35% indica una relazione afferente alla sfera "insegnante/educatore"; il 14,1% definisce "amicale" la relazione con la persona con disabilità; il 10,1% dichiara di avere una relazione all'interno della "famiglia"; il residuale 4,6% inquadra la relazione in ambito "lavorativo" tra colleghi (Figura 2).

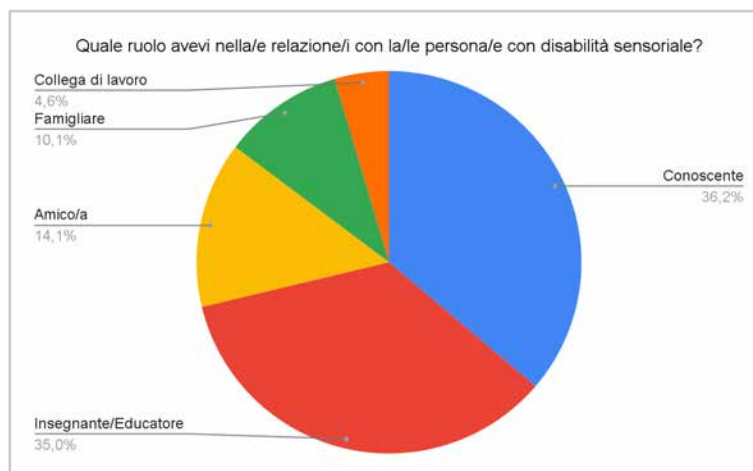


Figura 2- Distribuzione grafica delle risposte in riferimento alla domanda n.3

Entrando nel merito delle domande a risposta aperta, queste sono state analizzate secondo la metodologia qualitativa della *Thematic Analysis* (Boyatzis, 1998; Nowell et al., 2017).

Nello specifico, partendo dalle risposte ottenute al quesito n. 3, tra coloro che hanno dichiarato di aver conosciuto/incontrato una persona con disabilità sensoriale (806 docenti, quasi il 65% dell'intero campione), il 35% del sottocampione ha indicato di aver ricoperto il ruolo di "Insegnante/Educatore" con persone con disabilità sensoriali. Tale percentuale è l'unica che – per motivi di economicità della trattazione – prenderemo in esame al fine di individuare le percezioni che emergono nei successivi items.

Nello specifico, procedendo con l'analisi delle risposte pervenute dalla domanda n. 4 "Quali sono state le criticità che hai incontrato?", tra le principali *core category* è possibile rintracciare quelle relative alla



“comunicazione” (40,45%), alla “relazione educativa” (22,61%), alla “progettazione” (13,38%), a “nessuna criticità” (12,42%), al “contesto” (6,37%), mentre il 4,78% afferma “altro” (Figura 3).

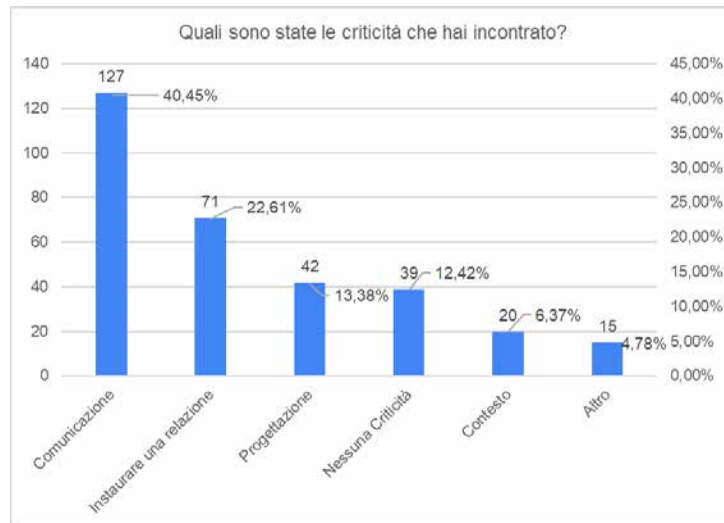


Figura 3- Distribuzione grafica delle risposte in riferimento alla domanda n.4

Proseguendo con l’analisi della domanda n. 5 “Quali risorse/strategie/modalità hai attivato nella relazione?”, tra le principali *core category* rintracciamo le risorse/strategie/modalità di comunicazione “verbale” (67,83%), “non verbale” (12,42%), “paraverbale” (10,51%), “dispositivi tecnologici” (5,41%) e “altro” (3,82%) (Figura 4).

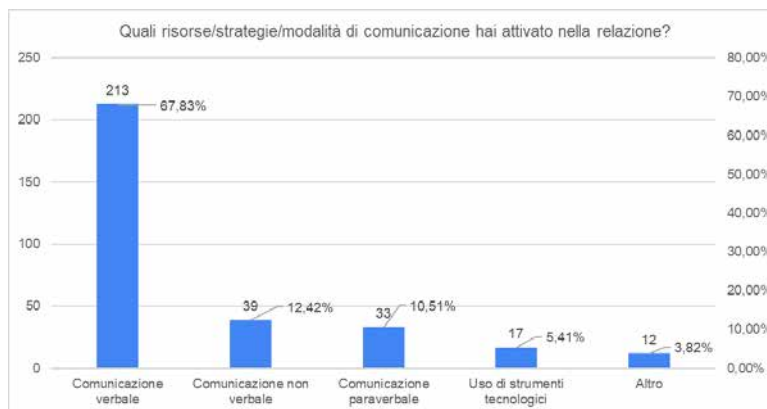


Figura 4- Distribuzione grafica delle risposte in riferimento alla domanda n.5

2.2 Presentazione dei dati dei docenti senza esperienza (b)

Alla parte del campione che *non* ha mai incontrato/conosciuto una persona con disabilità sensoriale (447 docenti del campione) i quesiti a risposta aperta (n. 6 “Pensi di incontrare più difficoltà nella relazione con una persona con disabilità visiva, uditiva o complessa?”; n. 7 “Cosa ti spaventa/intimorisce/preoccupa nella relazione educativa con una persona con disabilità sensoriale?”; n. 8 “Pensi di avere delle risorse/competenze personali/professionali funzionali alla relazione educativa con persone con disabilità sensoriali? Se sì, quali?”) ottengono le distribuzioni presentate a seguire.



Dalla domanda n. 6 “Pensi di incontrare più difficoltà nella relazione con una persona con disabilità visiva, uditiva o complessa?” si evince che circa il 58,6% del campione individua le disabilità complesse come la categoria che più delle altre viene percepita “difficile”; il 23,7% indica la disabilità visiva; infine, la percentuale residua del 17,7% dichiara di trovare maggiore difficoltà nella relazione con una persona con disabilità uditiva (Figura 5).

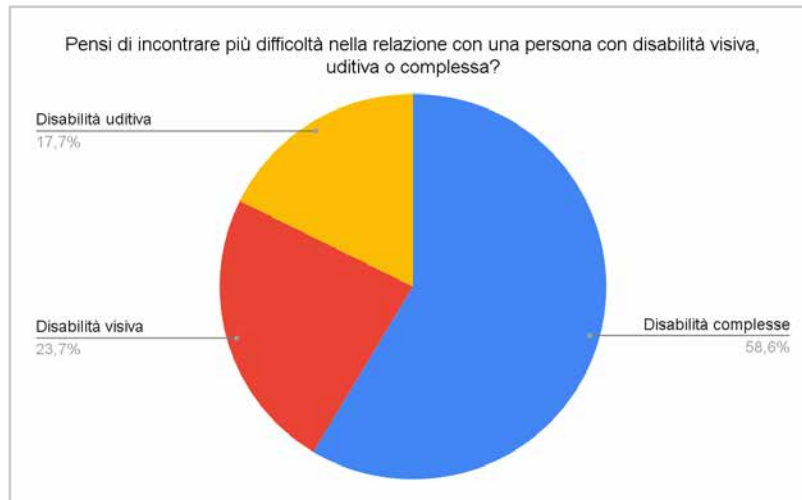


Figura 5- Distribuzione grafica delle risposte in riferimento alla domanda n.6

Dall’analisi del quesito n. 7 “Cosa ti spaventa/intimorisce/preoccupa nella relazione educativa con una persona con disabilità sensoriale?” tra le principali *core category* emergono: “non saper comprendere i suoi bisogni” (28,70%), “non riuscire a comunicare” (28,70%), “non avere le competenze” (19,96%), “non saper essere d’aiuto” (13,00%), “inesperienza” (3,14%) ed infine “altro” (6,50%) (Figura 6).

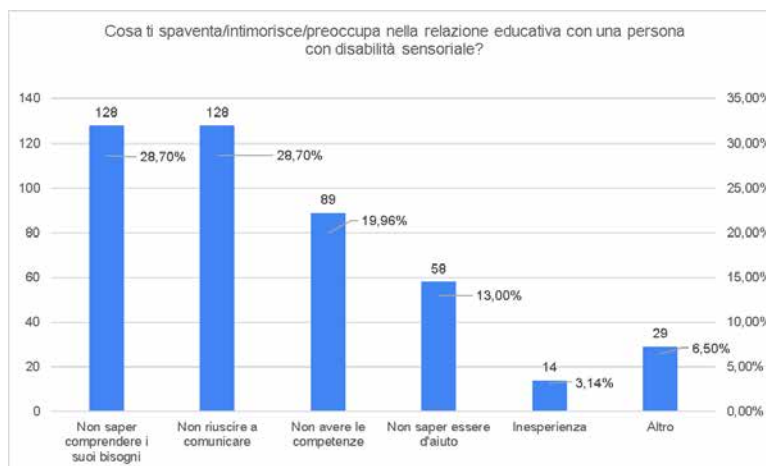


Figura 6- Distribuzione grafica delle risposte in riferimento alla domanda n.7

In merito al quesito n. 8 “Pensi di avere delle risorse/competenze personali/professionali funzionali alla relazione educativa con persone con disabilità sensoriali? Se sì, quali?”, si evince che il 54,81% del campione risponde affermativamente. Tra le principali categorizzazioni rintracciamo: “empatia” (27,07%), “competenze comunicative, relazionali e sociali” (22,37%), “osservazione e ascolto” (20,36%), “flessibilità, creatività” (15,44%), “competenze tecnologiche” (10,51%), “altro” (4,25%) (Figura 7).

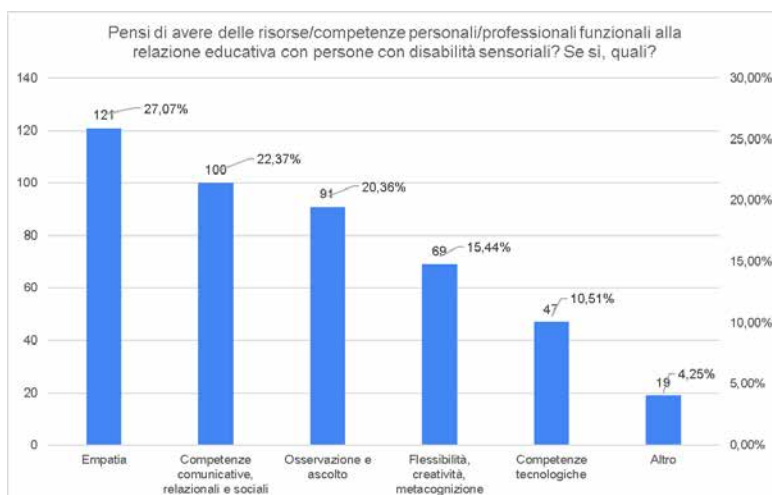


Figura 7- Distribuzione grafica delle risposte in riferimento alla domanda n.8

2.3 Discussione dei risultati

Entrando nel merito dei dati ottenuti dalla sezione del questionario dedicata alla ricostruzione delle percezioni dei docenti in formazione è possibile riflettere circa concordanze e discordanze con gli studi presenti nella letteratura di riferimento.

La parte di campione che afferma di aver avuto un rapporto educativo/formativo con una persona con disabilità sensoriale (ossia 282 persone su 1253) individua quale principale criticità la sfera della comunicazione (area tematica evidenziata da 127 persone su 282). Tale aspetto è in linea con quanto rilevato sia nelle ricerche condotte sul tema (Booth, Ainscow & Dovigo, 2014; Vinci, 2017; Cottini, 2019; Caldin, 2022; Caldin & Polato, 2023), sia nelle recenti evoluzioni legislative (Direttiva Miur 27 dicembre 2012; D.Lgs. n. 66/2017; D.I. n. 182/2020; D. n. 81/2022). In questa direzione, tanto la letteratura quanto la normativa dimostrano come l'uso del linguaggio ICF (WHO, 2001) possa divenire un approccio epistemologico centrale nella lettura e nella presa in carico dei bisogni di una persona con disabilità sensoriale, permettendo di spostare l'attenzione dal singolo al contesto, al fine di facilitare l'identificazione e l'ottimizzazione dei fattori ambientali (Cottini, 2019; Caldin, 2022; Caldin & Polato, 2023). Tale approccio può rappresentare una risposta alle criticità emerse nella nostra rilevazione, in particolar modo se il dato viene letto insieme alle risposte del quesito n. 5 "Quali risorse/strategie/modalità di comunicazione hai attivato nella relazione?". Per tale item, infatti, 213 persone asseriscono di aver attivato risorse nella sfera della comunicazione affidandosi principalmente al canale della comunicazione verbale. Tale strategia risulta essere efficace, ma limitata, poiché tanto la comunicazione quanto la relazione insegnamento/apprendimento, possono essere supportate da ulteriori e diversificati canali comunicativi. A tal proposito, la lettura congiunta dei dati rilevati nella domanda relativa alle "criticità" e quella relativa alle "risorse strategie/modalità" ci permette di riflettere sulla necessità di attenzionare, all'interno dei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno, le competenze utili per le strategie di comunicazione alternative al linguaggio verbale e per l'utilizzo di strumenti tecnologici e didattici specifici, tanto più efficaci quanto più collocati all'interno di una progettazione competente in grado di attivare mediatori calibrati sulle esigenze personali dei destinatari. Tale percezione si posiziona in linea con quanto affermato da Buccini (2023): «Una strategia strutturalmente inclusiva comprende, ad esempio, una modalità di comunicazione in grado di utilizzare canali sensoriali multipli, privilegiando materiali multimodali, ossia fruibili in modalità differenti a seconda delle esigenze del destinatario senza la perdita di significative informazioni» (p. 593).

Procedendo con l'analisi delle risposte riportate dalla parte del campione che ha dichiarato di *non* aver mai incontrato/conosciuto una persona con disabilità sensoriale (ossia 477 docenti, che rappresenta il 35% del campione), la domanda n. 6 "Pensi di incontrare più difficoltà nella relazione con una persona



con disabilità visiva, uditiva o complessa?”, mette in luce che 262 persone pensa di incontrare maggiore difficoltà nei casi di “disabilità complesse”. Tale percezione è in continuità con studi precedentemente condotti (Ryan, 2009; Cassady, 2011; Pinnelli & Fiorucci, 2019), in cui è possibile evincere come di fronte ad una disabilità lieve o un Disturbo Specifico dell’Apprendimento vi siano atteggiamenti assertivi e propositivi (Cassady, 2011), mentre atteggiamenti di inadeguatezza e ritrosia si manifestano in riferimento alle disabilità complesse (Ryan, 2009).

Anche per i futuri docenti specializzandi per le attività di sostegno che non hanno incontrato/conosciuto una persona con disabilità sensoriale, la preoccupazione maggiore risiede tanto nel timore di non riuscire ad instaurare una “comunicazione” efficace (28,70% del campione) quanto nel non “comprendere i suoi bisogni” (28,70% del campione). Come confermano gli studi di settore (Vinci, 2017; Fiorucci & Pinnelli, 2020; Buccini, 2024) oltre al generalizzato timore di non riuscire ad avere/trovare forme comunicative efficaci con i/le propri/e alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali, gli interlocutori esprimono preoccupazioni riguardanti le loro difficoltà nell’interpretazione dei bisogni e delle necessità altrui, in quanto non competenti sull’utilizzo di codici comunicativi specifici, come la Lingua Italiana dei Segni nei casi di disabilità uditive e il codice di letto-scrittura Braille nei casi di disabilità visive (Fiorucci & Pinnelli, 2020).

Tale riflessione si colloca in continuità con quanto dichiarato dal 54,81% del campione, componente che afferma di possedere delle competenze principalmente di natura empatica o possedere attitudini verso strategie comunicative relazionali e sociali che, tuttavia, devono essere affinate dall’acquisizione di competenze specifiche. Tali posizioni richiamano un’azione professionale aperta al cambiamento, in grado di orientare criticamente ed ermeneuticamente la propria azione educativo-didattica (Schön, 1993; Aiello, Sharma & Sibilio, 2016; d’Alonzo, Piscitelli & Salmeri, 2023).

In conclusione, le percezioni dei docenti che hanno avuto e *non* hanno avuto esperienza diretta con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali offrono preziose riflessioni circa i livelli di conoscenza e confidenza nell’insegnamento e nell’utilizzo di strategie didattiche specifiche per la realizzazione di contesti inclusivi.

3. Riflessioni e prospettive

Lo studio pilota presentato in questo contributo offre preziose riflessioni sull’agire professionale dell’insegnante specializzato per le attività di sostegno, con particolare attenzione alle percezioni dei docenti in formazione riguardo alla gestione di classi che includono alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali.

I risultati emersi sottolineano l’importanza di una formazione mirata e di qualità per questi professionisti, in linea con le crescenti esigenze di inclusione nel sistema scolastico italiano (ISTAT, 2024). L’analisi delle percezioni dei 1253 docenti in formazione coinvolti nello studio rivela una consapevolezza diffusa della complessità del ruolo dell’insegnante per le attività di sostegno nella presa in carico di alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali. Questa consapevolezza si allinea con la letteratura scientifica di riferimento che mette in luce come le percezioni degli insegnanti influenzino significativamente la costruzione della loro identità professionale e l’efficacia delle pratiche inclusive (Murdaca, Oliva & Nuzzaci, 2014; Mura & Zurru, 2016; Ciraci & Isidori, 2017; Sibilio & Aiello, 2018). All’interno di tale cornice di riflessione, gli studi (Gaspari, 2016; Aiello, Sharma & Sibilio, 2016; Pugnaghi, 2020; Caldin, 2023) sottolineano l’importanza di un continuo aggiornamento e ripensamento della professionalità docente, definita come la capacità di articolare, approfondire e migliorare le informazioni e le pratiche, sperimentandole e monitorandole in contesti diversificati. Numerosi studi evidenziano come la formazione continua e trasversale dell’intero team docente sia una condizione imprescindibile per la realizzazione di una professionalità inclusiva (Gaspari, 2016; Aiello, Sharma & Sibilio, 2016; Aiello et al., 2017; Sibilio & Aiello, 2018). Un dato particolarmente rilevante emerge dalla distribuzione delle esperienze pregresse con persone con disabilità sensoriali: circa il 65% del campione dichiara, infatti, di aver avuto tali esperienze. Questo risultato sotto-



linea l'importanza di integrare nella formazione iniziale e continua dei docenti specializzati opportunità di contatto diretto e di riflessione sulle esperienze con studenti/esse con disabilità sensoriali, in linea con quanto suggerito da Aiello e Giaconi (2024) circa l'importanza di un agire professionale inclusivo.

Le percezioni dei docenti in formazione rivelano anche una consapevolezza delle sfide metodologiche e didattiche associate all'inclusione di alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali. Questo risultato si allinea con le ricerche che mettono in luce l'importanza delle percezioni dei docenti nel definire le scelte didattiche e lo stile di insegnamento (Leroy et al., 2007; Gitschthaler et al., 2021). Nonostante un forte interesse e una predisposizione empatica, i docenti spesso si sentono inadeguati nella gestione della relazione educativa con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali. La formazione dei docenti specializzati deve, quindi, orientarsi verso un aggiornamento professionale continuo, capace di accogliere le complessità e le sfide pedagogiche, evitando soluzioni emergenziali.

Future ricerche potrebbero approfondire ulteriormente l'impatto delle percezioni dei docenti sulle pratiche didattiche, nonché esplorare l'efficacia di diverse modalità formative nel modificare tali percezioni e migliorare le competenze degli insegnanti specializzati nell'ambito delle disabilità sensoriali. Inoltre, sarebbe utile estendere lo studio ad un campione più ampio e diversificato geograficamente, per ottenere una panoramica più completa della situazione nazionale. In definitiva, la ricerca qui presentata conferma l'importanza di una formazione mirata e di qualità per gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno, sottolineando come le percezioni e le esperienze pregresse dei docenti in formazione rappresentino un punto di partenza fondamentale per costruire una professionalità docente realmente inclusiva, capace di rispondere efficacemente alle sfide poste dalla presenza di alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali nelle classi italiane.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., & Giaconi, C. (Eds.) (2024). *L'Agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholè.
- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Sibilio, M., & Zollo, I. (2017). Il concetto di autodeterminazione in una prospettiva semplice: possibili implicazioni per l'agire didattico dei docenti. *Educational reflective practices*, (1), 96-109.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?. *Italian Journal of Educational Research*, (16), 11-22.
- Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente: Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Amatori, G. (2020). I disturbi del comportamento a scuola: Uno studio pilota sulla percezione dei docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(2), 101-119.
- Booth, T., Ainscow, M., & Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. New York: Sage.
- Buccini, F. (2023). Percezione tattile e disabilità visiva: un'esperienza con i docenti del corso di formazione per le attività didattiche di sostegno agli alunni con disabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 586-607.
- Buccini, F. (2024). Costruire competenze professionali attraverso la didattica laboratoriale. Una ricerca esplorativa con i futuri insegnanti di sostegno. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2), 1-10.
- Caldin, R. (2022). *Pedagogia speciale e didattica speciale/2. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 1-175). Trento: Erickson.
- Caldin, R. (2023). *De Visu: disabilità visiva e agire educativo*. Trento: Erickson.
- Caldin, R., & Polato, E. (2023). Toccare, conoscere, rappresentare: Dal tatto alle immagini tattili: il pensiero di Montessori, Munari, Romagnoli, Ceppi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 093-102.
- Caldin, R., d'Alonzo, L., & Ianes, D. (2011). La situazione attuale dell'integrazione nella scuola italiana attraverso le percezioni e le opinioni degli insegnanti. In *L'integrazione nella percezione degli insegnanti* (pp. 7-42). Trento: Erickson.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral



- disorder. *Electronic journal for inclusive education*, 2(7), 1-23.
- Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (16), 207-234.
- Cottini, L. (2019). La didattica speciale e i passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Ulivieri (A cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp.137-147). Pisa: ETS.
- d'Alonzo, L., & Giaconi, C. (Eds.) (2024). *Manuale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- d'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013). Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(3), 4-16.
- d'Alonzo, L., Piscitelli, P., & Salmeri, S. (Eds.) (2023). *Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale*. Brescia: Scholé.
- De Caroli, M. E., Sagone, E., & Falanga, R. (2007). Sé professionale e atteggiamenti sociali verso la disabilità negli insegnanti di sostegno della scuola dell'infanzia, primaria e media inferiore. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 7(3), 15-26.
- Decreto 10 gennaio 2022. [Disposizioni in materia di professioni di interprete in lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile. (22A02141)] (GU Serie Generale n.81 del 06-04-2022).
- Decreto interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020. [Adozione del modello di Piano Educativo Individualizzato (PEI) e delle correlate linee guida. GU della Repubblica Italiana, Serie Generale n. 29 del 04-02-2021.
- Decreto Legislativo 13 Aprile 2017, n. 66. [Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti/esse con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00074)] (GU n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).
- Eagly, A., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure. *Handbook of social psychology*, 1, 269-322.
- Fiorucci, A., & Pinnelli, S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 68-80.
- Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 31-44.
- Giaconi, C. & Capellini, S. A. (2015). *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive* (pp. 1-143). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C. (2016). Una via per l'inclusione: il Progetto PROPIT tra allineamento e sostenibilità. In P.G. Rossi, C. Giaconi (A cura di), *Micro-progettazione: pratiche a confronto* (pp. 39-49). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Rodrigues, M. B. & Del Bianco, N. (2019). *Gettare lo sguardo in avanti. La co-progettazione nella pedagogia speciale*. Beaubassin: Edizioni Accademiche Italiane.
- Giraldo, M. (2022). 1992-2022: Trent'anni di processi e problemi inclusivi nella Scuola Secondaria di II grado. *Nuova Secondaria*, 40(4), 168-169.
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R. & Schwab, S. (2021). Resources for Inclusive Education in Austria: An Insight Into the Perception of Teachers. In J. Goldan, J. Lambrecht, T. Loreman (A cura di), *Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)* (pp. 67-88), 15. Leeds: Emerald Publishing Limited.
- Goussot, A. (2010). Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 5(1), 271-296.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Edizioni Erickson.
- Istituto Nazionale di Statistica. (2024). *Alunni con disabilità nell'anno scolastico 2022/2023*. <https://www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf>
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European journal of psychology of education*, 22, 529-545.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). (2012). *Direttiva del 27 dicembre 2012: Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Italian Journal of Educational Research*, (12), 99-120.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1609406917733847.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2001-2007). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. Ginevra.



- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori: Milano.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 538-556.
- Pretzlik, U., Olsson, J., Nabuco, M. E., & Cruz, I. (2003). Teachers' implicit view of intelligence predict pupils' self-perception as learners. *Cognitive Development*, 18(4), 579-599.
- 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), 82-108.
- Ramel, S. (2014). Élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants?. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-26.
- Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.
- Salès-Wuillemin, E. (2006). Méthodologie de l'enquête. *Cours de psychologie Sociale* 1, 45-77.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Brescia: Edizioni Dedalo.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Subban, P., & Mahlo, D. (2017). "My attitude, my responsibility" Investigating the attitudes and intentions of pre-service teachers toward inclusive education between teacher preparation cohorts in Melbourne and Pretoria. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 441-461.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Vinci, V. (2017). La didattica inclusiva per studenti/esse con disabilità sensoriali: fra multisensorialità, tecnologie e vicarianza. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2016(4), 7-28.