



1  
Gennaio 2025

**Initial training and school inclusion. What skills for support teachers?**

**Formazione iniziale e inclusione scolastica. Quali competenze per gli insegnanti di sostegno?<sup>1</sup>**

**Maria Grazia Simone<sup>1</sup>, Daniela Maggi<sup>1</sup>, Antonio Balestra<sup>2</sup>, Riccardo Mancini<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Università e-Campus*

<sup>2</sup> *Università degli Studi Link*

mariagrazia.simone@uniecampus.it  
daniela.maggi@uniecampus.it  
a.balestra@unilink.it  
r.mancini@unilink.it

DOI: [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17133](https://doi.org/10.14668/QTimes_17133)

ABSTRACT

*Providing quality, equitable, and inclusive education, while promoting lifelong learning opportunities for all, is an ambitious yet essential goal for fostering a fairer and more cohesive society. This study focuses on the role of supporting teachers as key figures in the implementation of inclusive educational processes. Through a questionnaire survey of the entire population of 1,078 students enrolled in the TFA support program at Link Campus University in Rome, the skills deemed essential for inclusive teaching were analyzed. These skills include the ability to adapt curricula, build strong relationships with students and their families, and employ a variety of teaching strategies. The results highlight strong motivation among support teachers and a high awareness of the importance of relational and pedagogical skills. The study emphasizes the need for initial training that promotes the development of specific skills for inclusive teaching, ensuring equal learning*

<sup>1</sup> Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Daniela Maggi ha scritto il § 1, Maria Grazia Simone il § 2, Antonio Balestra il § 3, Riccardo Mancini il § 4.

*opportunities for all students. The findings offer valuable insights for designing more effective training interventions and supporting teachers in their daily practice.*

**Keywords:** Initial training, Competencies, Didactics, Inclusion.

#### RIASSUNTO

*Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti rappresenta un obiettivo ambizioso e imprescindibile per realizzare una società più equa e solidale. Questo studio si focalizza sul ruolo degli insegnanti di sostegno, figure chiave per la realizzazione di processi didattici inclusivi. Attraverso un'indagine tramite questionario sulla popolazione totale di 1.078 studenti del TFA sostegno dell'Università degli Studi Link Campus di Roma, sono state analizzate le competenze ritenute essenziali per l'insegnamento inclusivo, tra cui la capacità di adattare i curricoli, di costruire relazioni collaborative con gli studenti e le loro famiglie, di utilizzare strategie didattiche diversificate. I risultati evidenziano una forte motivazione degli insegnanti di sostegno e un'alta percezione dell'importanza delle competenze relazionali e didattiche. Lo studio sottolinea la necessità di una formazione iniziale che promuova lo sviluppo di competenze specifiche per l'insegnamento inclusivo, al fine di garantire a tutti gli studenti pari opportunità di apprendimento. I risultati ottenuti offrono preziose indicazioni per la progettazione di interventi formativi più efficaci e per sostenere gli insegnanti nella loro pratica didattica quotidiana.*

**Parole chiave:** Formazione iniziale, Competenze, Didattica, Inclusione.

---

## 1. INTRODUZIONE

L'inclusione scolastica rappresenta oggi una delle sfide più importanti per i sistemi educativi a livello globale. La scuola è chiamata a diventare un luogo in cui ogni studente, indipendentemente dalle sue caratteristiche e dalle sue difficoltà, possa trovare un ambiente accogliente e stimolante per il proprio apprendimento e la propria crescita. L'inclusione scolastica, per realizzarsi in modo autentico, richiede ciò che Watzlawick (1974) chiamerebbe un cambiamento di tipo 2, in cui non è sufficiente apportare modifiche marginali alla scuola esistente, ma è necessario ripensarne in profondità i fondamenti, le strutture e le relazioni. In questa prospettiva, l'inclusione nasce dal riconoscimento del diritto condiviso alla diversità, una diversità che va oltre la disabilità e abbraccia l'ampiezza delle esperienze e situazioni individuali, in cui la diversità non è un elemento aggiuntivo o marginale, ma rappresenta l'elemento essenziale che tiene insieme il sistema inclusivo (Paloma *et al.*, 2024). La varietà diviene il tessuto connettivo del contesto scolastico e sociale.

L'inclusione scolastica, ben radicata in oltre quarant'anni di esperienze di integrazione, ha compiuto negli ultimi anni significativi passi avanti in Italia. L'obiettivo è chiaro: garantire a tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità, pari opportunità e una piena partecipazione alla vita scolastica, prevenendo ogni forma di discriminazione. Quando l'inclusione si è accompagnata a una progettazione educativa ben strutturata, focalizzata sia sull'apprendimento che sulle relazioni, i risultati sono stati più che positivi. Non soltanto gli studenti con disabilità hanno tratto beneficio da questo approccio, ma anche i loro compagni e l'intera comunità scolastica. Un ambiente di

apprendimento inclusivo, infatti, favorisce lo sviluppo di competenze significative per tutti, promuove relazioni autentiche e rafforza il senso di appartenenza alla comunità. I casi in cui l'inclusione è stata integrata in un progetto educativo coerente dimostrano come questo approccio non solo sia fattibile, ma produca effetti positivi a lungo termine, arricchendo l'esperienza di apprendimento di tutti (Cottini, 2022).

Per realizzare una scuola davvero inclusiva, non basta una semplice dichiarazione di intenti. È necessario investire nella formazione degli insegnanti, dotandoli delle competenze necessarie per affrontare le complessità della diversità e per creare ambienti di apprendimento accoglienti e stimolanti per tutti, garantendo agli allievi docenti che vivano "il concetto di inclusione come asse portante del proprio agire educativo" (d'Alonzo, 2015, p.18).

Con il progetto *Teacher Education for Inclusion* (TE4I), l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, ha individuato, nel 2012, quattro valori fondamentali relativi all'insegnamento e all'apprendimento, considerati la base del lavoro di tutti gli insegnanti nell'educazione inclusiva:

- *Valorizzare la diversità degli studenti*, riconoscendo le differenze individuali sia in termini di abilità, interessi, culture, *background* socioeconomici, che di bisogni educativi speciali. La diversità non viene più vista come un ostacolo, ma come un'opportunità per arricchire l'esperienza di apprendimento di tutti.
- *Sostenere tutti gli studenti* che, indipendentemente dalle loro caratteristiche, hanno il diritto di accedere a un'educazione di qualità e di raggiungere il loro pieno potenziale. Gli insegnanti, in questo contesto, hanno un ruolo fondamentale nel creare un ambiente di apprendimento in cui tutti si sentano valorizzati e supportati, nutrendo alte aspettative per ciascuno.
- *Collaborare con gli altri*, incoraggiando gli insegnanti a lavorare in *team*, a condividere le proprie conoscenze ed esperienze, a collaborare con altri professionisti (come gli insegnanti di sostegno, gli psicologi scolastici, i genitori) per offrire il miglior supporto possibile agli studenti.
- *Sviluppo professionale personale continuo*. L'insegnamento è un campo in continua evoluzione. Per essere efficace, un insegnante deve essere disposto ad apprendere continuamente, ad aggiornarsi sulle nuove metodologie didattiche e a riflettere sulla propria pratica. Lo sviluppo professionale personale è essenziale per garantire che gli insegnanti siano in grado di rispondere alle esigenze sempre mutevoli degli studenti e del sistema scolastico.

I valori fondamentali citati, sono interconnessi e si sostengono a vicenda. Valorizzando la diversità, sostenendo tutti gli studenti, collaborando con gli altri e impegnandosi nello sviluppo professionale, gli insegnanti dovrebbero contribuire (il condizionale è d'obbligo) a creare ambienti di apprendimento più equi, inclusivi e stimolanti.

Che l'inclusione scolastica richieda un profondo cambiamento culturale, emerge chiaramente anche dall'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014). Questo modello sottolinea l'importanza di alcuni valori fondamentali come l'uguaglianza, la partecipazione e il rispetto per la diversità, che dovrebbero guidare le azioni di tutti i membri della comunità scolastica per promuovere una scuola inclusiva. La scuola, infatti, deve essere intesa come un luogo di relazioni (comunità) dove si promuove la collaborazione, la responsabilità e il senso di appartenenza. L'impegno per la sostenibilità, infine, dovrebbe garantire l'inclusione come processo continuo e duraturo.

I valori presi in considerazione ed emersi dall'analisi del progetto TE4I e dell'*Index for Inclusion* **433**

dovrebbero guidare lo sviluppo delle competenze dell'insegnante inclusivo le quali, a loro volta, sono fondamentali per realizzare i valori stessi.

Tuttavia, nonostante sia ampiamente riconosciuta l'importanza di una formazione inclusiva per tutti gli insegnanti, esiste ancora una significativa disparità nelle competenze tra coloro che si occupano delle materie tradizionali e gli insegnanti specializzati per il sostegno. Questa disuguaglianza ostacola la creazione di ambienti scolastici davvero inclusivi, dove tutti gli studenti possano raggiungere il loro pieno potenziale (Bocci *et al.*, 2021). Per superare questa disparità, è fondamentale investire nella formazione continua di tutti i docenti dotandoli di competenze specifiche per la progettazione e l'implementazione di pratiche didattiche inclusive.

In questa prospettiva, il docente specializzato per le attività di sostegno didattico assume un ruolo centrale diventando un punto di riferimento fondamentale per garantire l'inclusione di tutti gli studenti. Sebbene troppo spesso relegato a ruoli marginali e assistenziali, è in realtà una figura centrale nel processo educativo. Come sottolinea Canevaro (2002), un insegnante specializzato per il sostegno è "un insegnante competente che permette al contesto scolastico di essere competente", ovvero un professionista in grado di attivare e coordinare le risorse della scuola per rispondere ai bisogni educativi di tutti gli studenti. Lontano dall'essere un semplice tutor individuale, l'insegnante specializzato per il sostegno è un elemento chiave per creare ambienti di apprendimento inclusivi, dove ogni alunno possa esprimere il proprio potenziale. Investire in percorsi formativi innovativi di qualità significa promuovere l'inclusione e garantire a tutti gli studenti pari opportunità di apprendimento (Ianes, 2014). Da questa prospettiva muove la ricerca che qui si presenta.

## 2. METODOLOGIA

La presente ricerca esplora la relazione tra la qualità della formazione iniziale degli insegnanti specializzati per il sostegno e l'efficacia degli interventi didattici per l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali (BES). L'ipotesi centrale dello studio è che la preparazione iniziale degli insegnanti specializzati per il sostegno giochi un ruolo cruciale non solo nell'acquisizione delle competenze professionali necessarie, ma anche nel promuovere un atteggiamento innovativo verso le pratiche di insegnamento-apprendimento. La formazione, se di qualità, potrebbe infatti fornire agli insegnanti strumenti e strategie aggiornate per favorire l'inclusione, aumentando così l'efficacia dell'intervento educativo.

Questa indagine solleva alcune questioni di fondo: quali motivazioni inducono gli individui a intraprendere la carriera di docente di sostegno? Quali sono le competenze specifiche necessarie per svolgere questo ruolo con successo, e quali bisogni formativi devono essere soddisfatti lungo il percorso di preparazione? Inoltre, quali aspettative nutrono i futuri insegnanti specializzati per il sostegno rispetto alla loro formazione specialistica e al futuro ruolo professionale? La ricerca si propone anche di esaminare l'esperienza di chi ha già intrapreso questo percorso, investigando la loro percezione del rapporto con gli studenti con disabilità, con le loro famiglie e con i colleghi. Infine, viene considerato il ruolo delle tecnologie didattiche nel facilitare l'apprendimento degli studenti con disabilità, un tema sempre più rilevante nell'era digitale.

Per rispondere a questi interrogativi, è stata realizzata un'indagine esplorativa coinvolgendo un campione di 1078 corsisti del percorso di formazione universitaria al sostegno didattico attivato presso l'Università degli Studi Link di Roma nell'anno accademico 2023/24. Prima di avviare la raccolta dati, è stata condotta una rigorosa revisione della letteratura nazionale e internazionale più recente (Giaconi, Aiello, 2024; D'Alonzo, Giaconi, Zurru, 2023; Baldacci, 2023; Bocci, 2021;

Francisco, Hartman, Wang, 2020; Cottini, 2018; Unesco, 2017; Pederer, 2017; Pellerey, 2004). Tale revisione ha permesso di definire il quadro teorico di riferimento, identificando le principali aree di ricerca e ponendo le basi per un'analisi approfondita delle dimensioni centrali per la formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno.

Successivamente, è stato elaborato uno strumento di rilevazione *ad hoc* sottoposto a rigorosi processi di validazione per garantire l'affidabilità e la pertinenza dei dati raccolti. Il questionario finale, somministrato online al termine del percorso formativo dei corsisti, comprendeva 33 domande a risposta multipla e una domanda aperta. Le domande sono state strutturate in quattro sezioni principali: il profilo generale dei partecipanti, le motivazioni alla scelta della professione docente, le esperienze di insegnamento in contesti inclusivi, e l'utilizzo delle tecnologie didattiche (Tabella 1).

Sezione	Aspetti indagati
<b>Profilo generale</b>	Caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti (genere, età, titolo di studio, esperienze pregresse)
<b>Motivazione e competenze</b>	Motivazioni alla scelta della professione docente, fattori influenti, livello di soddisfazione, competenze ritenute necessarie
<b>Esperienza didattica ed inclusione</b>	Esperienze pratiche di insegnamento, livello di coinvolgimento dei colleghi, qualità delle relazioni con gli studenti e le famiglie, metodologie didattiche utilizzate
<b>Tecnologie didattiche</b>	Utilizzo delle tecnologie in ambito educativo, percezione dell'efficacia, difficoltà e punti di forza nell'utilizzo

Tabella 1. Aspetti indagati nella formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno

In questo contesto, approfondiremo i risultati relativi alla sezione “Motivazione e competenze”, esplorando i fattori che spingono gli individui a scegliere questa professione (Alvariñas-Villaverde, 2022; Viola, Capodanno, 2022; Viola, Zappalà, Aiello, 2022; Van Steen, Wilson, 2020; Praetorius *et al.*, 2017) e le competenze che ritengono essenziali.

### 3. RISULTATI

L'analisi dei principali risultati emersi dall'indagine ha messo in luce alcune tendenze significative in merito al profilo demografico e alle motivazioni degli insegnanti specializzati per il sostegno intervistati. Una caratteristica rilevante riguarda la composizione di genere: la maggior parte degli intervistati è costituita da insegnanti donne, con una percentuale che raggiunge il 76,1%. Questa prevalenza femminile riflette, in parte, una tendenza osservabile anche in altri contesti scolastici, dove il ruolo dell'insegnamento tende ad attrarre maggiormente il genere femminile (Commissione Europea, 2015; De Stasio *et al.*, 2015; Guerrini, 2015; Ciraci, Isidori, 2017; Bortolotti, Stanzione, 2023).

In relazione alla distribuzione per età, si osserva una rappresentazione equilibrata dei docenti nelle principali fasce d'età. Il 36,1% degli intervistati si colloca nella fascia tra i 30 e i 40 anni, mentre il 35,5% ha un'età compresa tra i 40 e i 50 anni. Questi dati indicano che gli insegnanti specializzati per il sostegno provengono da diverse generazioni, apportando con sé sia il dinamismo e la flessibilità tipici dei professionisti più giovani sia l'esperienza accumulata dai docenti di età più avanzata. Questa varietà d'età può contribuire a una maggiore ricchezza nelle pratiche educative e nelle prospettive all'interno delle scuole.

Per comprendere meglio le motivazioni che spingono i docenti a intraprendere la carriera di sostegno, è stata posta una serie di domande mirate (Tabella 2), focalizzate sulla soddisfazione professionale e sui fattori che hanno influenzato la scelta di questa specifica professione.

Domanda	Descrizione
<b>D1</b>	L'insegnamento soddisfa le tue aspirazioni professionali?
<b>D2</b>	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: l'esempio di altri docenti.
<b>D3</b>	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: l'esperienza di ex studente.
<b>D4</b>	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: il guadagno economico.
<b>D5</b>	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: il prestigio sociale.
<b>D6</b>	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: l'interesse per il soggetto in età evolutiva.
<b>D7</b>	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: il volere della tua famiglia.
<b>D8</b>	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: la presenza di una precisa vocazione.
<b>D9</b>	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: passione per la materia insegnata.
<b>D10</b>	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: contribuire alla formazione delle nuove generazioni.
<b>D11</b>	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: la prospettiva di contribuire al cambiamento sociale attraverso l'educazione.
<b>D12</b>	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: la stabilità lavorativa nel settore dell'insegnamento.

Tabella 2. Motivazione: domande

Le risposte degli insegnanti sono state raccolte utilizzando una scala di valutazione da 1 a 6, dove 1 indica un livello molto basso di motivazione o soddisfazione e 6 rappresenta un livello molto elevato. Questa scala ha permesso di ottenere una misurazione dettagliata e sfumata delle motivazioni professionali dei partecipanti, consentendo di esplorare anche l'intensità con cui ciascun fattore ha contribuito alla decisione di diventare docente di sostegno. I dati ottenuti offrono importanti indicazioni sulle motivazioni personali, sugli ideali professionali e sulla visione del ruolo di docente specializzato per il sostegno, elementi essenziali per progettare percorsi formativi che rispondano efficacemente ai bisogni e alle aspettative dei futuri insegnanti.

Le motivazioni che spingono un individuo a intraprendere la carriera docente sono molteplici, complesse e influenzate da una combinazione di fattori interni ed esterni (). Dall'analisi dei dati emerge che alcuni elementi giocano un ruolo determinante in questa scelta, influenzando le aspirazioni professionali degli insegnanti in misura significativa. Tra le motivazioni principali troviamo quelle intrinseche, come il desiderio di contribuire alla crescita delle nuove generazioni e la passione per la propria disciplina. Allo stesso tempo, motivazioni esterne e la ricerca di stabilità lavorativa incidono sensibilmente sulla scelta del percorso professionale.

Analizzando le frequenze, risulta che il 25,88% degli intervistati indica la "passione per la materia insegnata" come un fattore determinante nella scelta di diventare insegnanti, mentre il 32,54%

afferma che il desiderio di “contribuire alla formazione delle nuove generazioni” è la motivazione principale. Questo dato suggerisce che molti docenti intraprendono la professione non soltanto per interesse personale, ma per un desiderio più ampio di fare la differenza nella vita degli studenti. Nonostante questi motivi intrinseci siano i più comuni, anche le pressioni familiari sembrano avere un peso notevole: infatti, il 53,14% degli insegnanti riporta che la volontà della propria famiglia ha influenzato significativamente la loro scelta di carriera. Sebbene meno rilevante rispetto alle motivazioni intrinseche, questo dato evidenzia l'importanza delle aspettative esterne e di come queste possano orientare le scelte professionali. Inoltre, il 20,55% degli intervistati menziona la “stabilità lavorativa nel settore dell'insegnamento” come una motivazione significativa: un fattore che, pur non essendo il principale, contribuisce alla decisione di diventare insegnanti per un numero considerevole degli intervistati.

Per approfondire le relazioni tra le variabili relative alle motivazioni e alle aspirazioni professionali, è stata realizzata una *heatmap* delle correlazioni (Grafico 1), utile per visualizzare i collegamenti tra i diversi fattori che influenzano la scelta di intraprendere la carriera di insegnante. Nella Tabella 1, ciascuna domanda del questionario è associata al proprio identificativo nella *heatmap*, consentendo una facile lettura delle correlazioni emerse.

Dall'analisi della *heatmap* si rilevano alcune correlazioni significative tra le risposte del questionario. In particolare, esiste una forte correlazione tra le risposte alla domanda 2 (“motivazione alla trasmissione del sapere”) e alla domanda 3 (“passione per l'insegnamento”), con un coefficiente di Pearson pari a  $r = 0,93$  e un *p-value* inferiore a 0,01. Questo dato suggerisce che i docenti motivati dal desiderio di trasmettere conoscenze possiedono anche una forte passione per la professione stessa. In altre parole, coloro che vedono la condivisione del sapere come una delle ragioni principali per insegnare tendono anche a nutrire un elevato entusiasmo per l'insegnamento, creando un legame tra queste due dimensioni motivazionali.

Un'altra correlazione significativa è stata riscontrata tra la domanda 4 (“motivazione basata sulla passione per l'insegnamento”) e la domanda 5 (“considerazione della crescita professionale come fattore importante”), con un coefficiente  $r=0,74$  e un *p-value* inferiore a 0,05. Questo risultato indica che per molti docenti la passione per l'insegnamento è strettamente legata alla prospettiva di avanzamento e di sviluppo professionale. In altre parole, gli insegnanti che sono fortemente motivati da una passione autentica per il loro lavoro tendono anche a vedere la possibilità di crescere nella propria carriera come un aspetto fondamentale.

Infine, emerge una correlazione rilevante tra la domanda 6 (“interesse per la materia insegnata”) e la domanda 7 (“passione per l'insegnamento”), con un coefficiente di  $r=0,70$  e un *p-value* inferiore a 0,05. Questo dato suggerisce che l'interesse per la disciplina che si insegna è strettamente legato alla passione per l'attività didattica stessa. Gli insegnanti che dimostrano una profonda passione per la materia tendono anche a manifestare un elevato coinvolgimento e dedizione nel loro lavoro, suggerendo che l'affinità con la propria disciplina è un elemento che sostiene la loro motivazione professionale.

I valori di correlazione ottenuti risultano essere piuttosto elevati, indicando relazioni positive e consistenti tra le variabili analizzate. In generale, correlazioni prossime a 1 sono considerate forti (Viganò, 1999). Tuttavia, è fondamentale ricordare che una correlazione elevata non implica necessariamente un rapporto di causa-effetto. In questo contesto, le correlazioni individuate suggeriscono che esistono delle associazioni significative tra le diverse motivazioni, ma non permettono di stabilire con certezza se una variabile sia causa diretta dell'altra.

## Motivazione: heatmap delle correlazioni

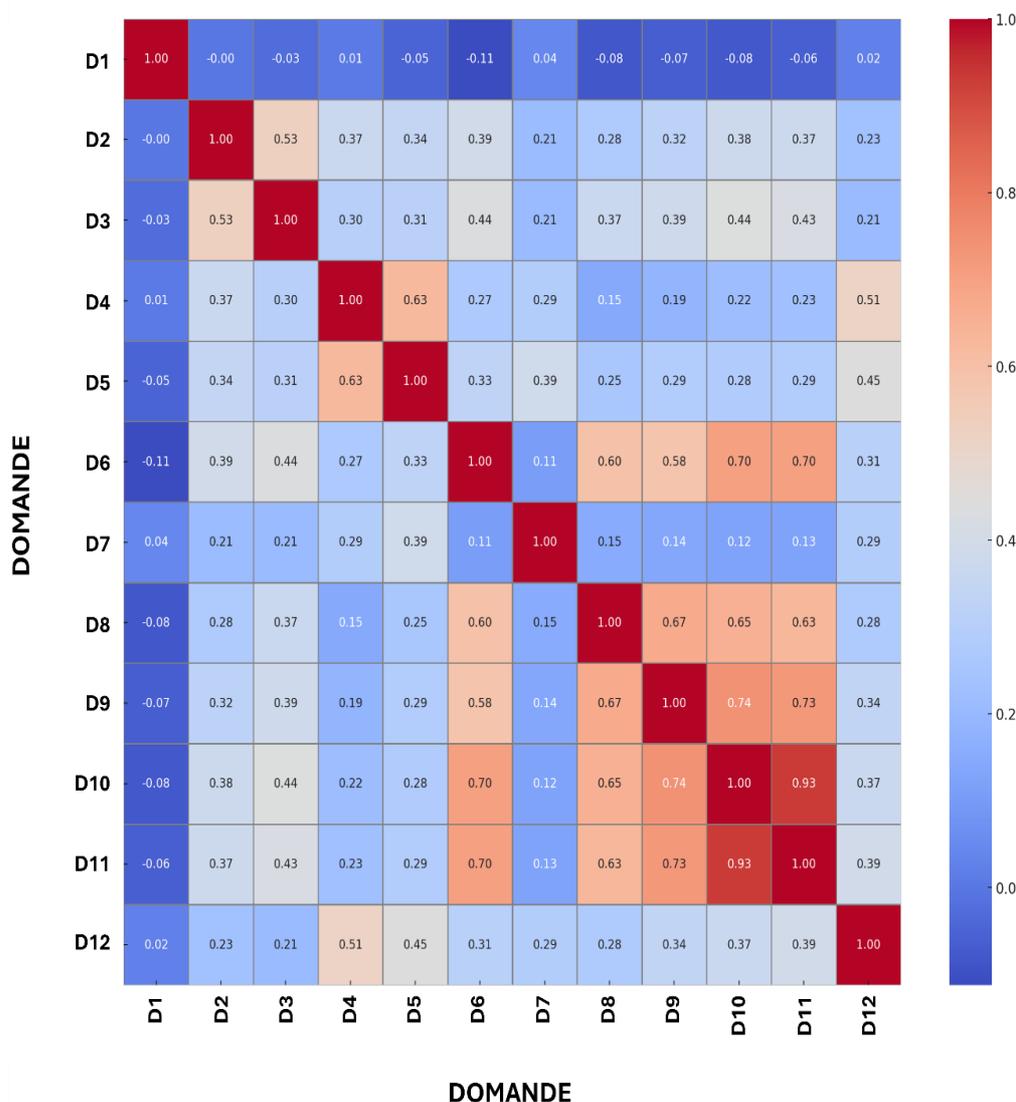


Grafico 1. Heatmap delle correlazioni: Motivazione.

Le risposte riguardanti le aspirazioni professionali, le motivazioni e le influenze che spingono alla scelta della carriera di insegnante sono state correlate con i dati anagrafici e le informazioni relative alla carriera lavorativa degli intervistati, al fine di ottenere un'analisi più dettagliata e approfondita delle variabili in gioco. Per raggiungere questo obiettivo, i dati raccolti sono stati sottoposti a un processo di preelaborazione che ha incluso sia la gestione dei valori mancanti, per evitare distorsioni nei risultati, sia la codifica delle variabili categoriali.

Inizialmente, l'analisi è stata condotta attraverso un modello di regressione lineare per esaminare le relazioni tra le variabili. Questo modello è stato addestrato e valutato per verificarne l'accuratezza e la capacità predittiva. I risultati hanno mostrato un'accuratezza del 38,9% sul set di addestramento, ma una performance negativa (-13,5%) sul set di test, indicando una significativa tendenza all'*overfitting*. Questa scarsa capacità di generalizzazione sul set di test suggerisce che il modello di regressione lineare non fosse adatto a catturare la complessità e la non linearità delle relazioni tra le variabili. La natura complessa dei dati e la presenza di relazioni non lineari tra le variabili hanno

evidenziato l'inadeguatezza del modello di regressione lineare. Tale modello, infatti, non è stato in grado di rappresentare accuratamente le dinamiche tra le motivazioni, le aspirazioni e i fattori anagrafici e professionali. Per ovviare a queste limitazioni, è stato quindi adottato un modello di *Random Forest*, una tecnica più avanzata che si è dimostrata adatta a cogliere relazioni non lineari e a gestire con maggiore efficacia *outlier* e variabili ridondanti, offrendo maggiore robustezza al rumore nei dati (Grömping, 2009).

Il modello *Random Forest* ha prodotto una performance decisamente migliorata rispetto alla regressione lineare, evidenziando una maggiore precisione nelle previsioni. In particolare, l'errore quadratico medio è risultato pari a 0,655 per il set di addestramento e a 3,481 per il set di test, una significativa riduzione dell'errore rispetto al modello precedente. Inoltre, il modello *Random Forest* ha permesso di individuare i fattori chiave che influenzano la soddisfazione professionale degli insegnanti, fornendo così una panoramica più chiara e dettagliata delle variabili più influenti. Nella Tabella 3 sono elencate le variabili che sono risultate avere il maggiore impatto, evidenziando i fattori motivazionali e anagrafici maggiormente correlati alla soddisfazione e alle aspirazioni professionali dei docenti specializzati per il sostegno.

Variabile	Importanza	p-value
<b>Anni di Insegnamento</b>	0.059	< 0.01
<b>Attuale posizione lavorativa: Docente supplente</b>	0.027	< 0.05
<b>Ultimo titolo di studio conseguito: Laurea</b>	0.026	< 0.05
<b>Età: 20 – 30</b>	0.026	< 0.05
<b>Ultimo titolo di studio conseguito: Specializzazione post-laurea</b>	0.025	< 0.05

Tabella 3. Variabili più influenti secondo il modello *Random Forest*

L'analisi delle variabili che influenzano la soddisfazione professionale degli insegnanti evidenzia come l'esperienza maturata nel corso degli anni sia uno dei fattori più significativi. La variabile "anni di insegnamento" risulta infatti strettamente correlata con la soddisfazione professionale, suggerendo che l'accumulo di esperienza consente ai docenti di acquisire competenze e sicurezza, incrementando la percezione di realizzazione personale e professionale. Gli insegnanti con un numero maggiore di anni di servizio possono infatti sentirsi più competenti e appagati rispetto a chi è all'inizio della carriera, grazie a una migliore comprensione delle dinamiche educative e a una maggiore abilità nella gestione delle sfide quotidiane della professione.

D'altro canto, l'essere docente supplente mostra una correlazione negativa con la soddisfazione professionale, verosimilmente a causa della precarietà e dell'incertezza legate a questo tipo di incarico. L'assenza di stabilità, la necessità di adattarsi a contesti sempre nuovi e la mancanza di una continuità didattica possono influenzare negativamente la percezione di appagamento professionale dei docenti supplenti. Questa condizione di instabilità non soltanto ostacola la costruzione di un senso di appartenenza alla comunità scolastica, ma può anche limitare l'opportunità di sperimentare percorsi di crescita e formazione più strutturati e continui.

Un altro elemento che emerge come significativamente positivo per la soddisfazione professionale è il livello di istruzione e specializzazione, con particolare riferimento alla formazione post-laurea. I docenti che hanno completato percorsi di studio avanzati, come master o specializzazioni, tendono a riportare livelli più elevati di soddisfazione, evidenziando come la formazione continua e

l'acquisizione di competenze specifiche accrescano il senso di competenza e realizzazione. Questo risultato indica che un investimento nell'istruzione superiore può rappresentare un fattore determinante per incrementare il benessere professionale, in quanto fornisce strumenti e conoscenze che permettono ai docenti di affrontare le complessità dell'insegnamento con maggiore sicurezza.

Dal punto di vista delle fasce d'età, i docenti più giovani (tra i 20 e i 30 anni) possono presentare aspettative e prospettive differenti rispetto ai colleghi con maggiore esperienza. In particolare, questi docenti sembrano caratterizzati da un approccio più dinamico e flessibile, con una predisposizione verso l'innovazione metodologica e l'adozione di nuove tecnologie didattiche. Al contrario, i docenti più anziani potrebbero trovare soddisfazione in aspetti diversi della professione, come la stabilità o il riconoscimento della propria esperienza.

Passando all'analisi delle competenze ritenute essenziali per svolgere il ruolo di docente, i dati evidenziano che le competenze considerate più importanti sono quelle relazionali ed empatiche, quelle osservative e le competenze metodologico-didattiche. Questi ambiti hanno ottenuto punteggi medi sopra il valore di 5, indicando che tali competenze sono percepite come fondamentali per costruire relazioni efficaci con gli studenti e per favorire un ambiente di apprendimento inclusivo e stimolante. In particolare, le competenze relazionali ed empatiche sono valutate come cruciali per comprendere i bisogni degli studenti e instaurare un rapporto di fiducia, mentre le competenze osservative permettono al docente di cogliere aspetti comportamentali e di apprendimento che possono sfuggire a un'analisi superficiale.

Competenze: heatmap delle correlazioni

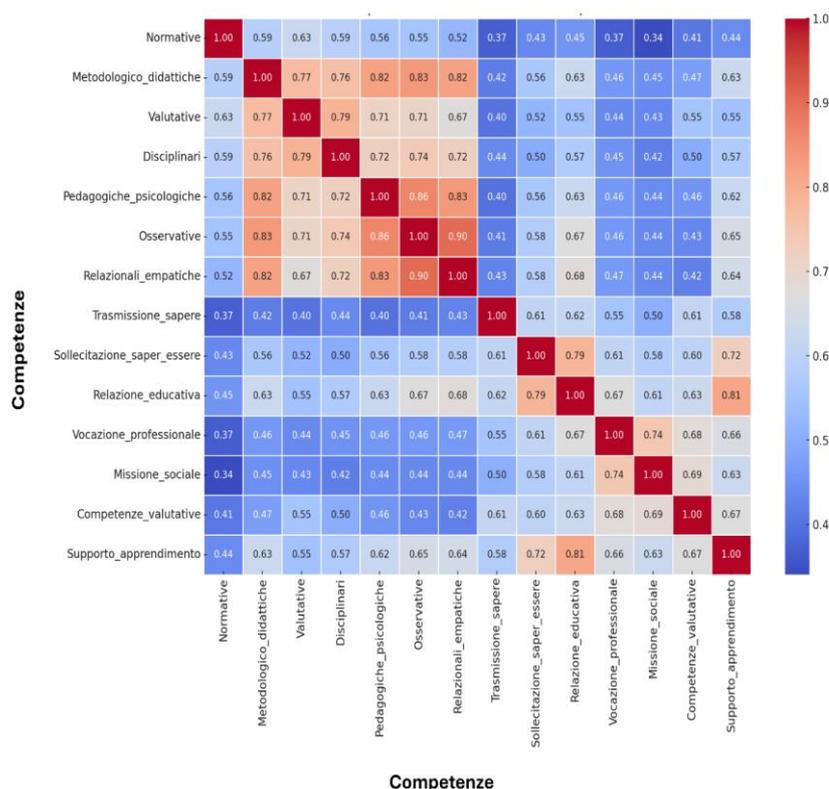


Grafico 2. Heatmap delle correlazioni: Competenze.

La *heatmap* della matrice di correlazione delle competenze (Grafico 2) mette in evidenza i legami tra le varie aree di abilità, mostrando alcune correlazioni molto elevate. Ad esempio, le competenze osservative e quelle relazionali ed empatiche sono strettamente connesse, con una correlazione  $r = 0,90$ , suggerendo che chi riconosce l'importanza delle abilità relazionali tende anche a valorizzare l'osservazione come strumento essenziale per interpretare i bisogni educativi. Allo stesso modo, le competenze metodologico-didattiche mostrano forti correlazioni con altre competenze, quali le abilità pedagogiche e psicologiche ( $r = 0,79$ ), relazionali ed empatiche ( $r = 0,77$ ) e osservative ( $r = 0,74$ ). Questo indica che gli insegnanti che danno importanza alle competenze metodologiche e didattiche tendono a considerare fondamentali anche le competenze che permettono una lettura più profonda dei processi di apprendimento e delle dinamiche relazionali.

Tra le correlazioni moderate, quella tra la competenza nella "trasmissione del sapere" e le competenze disciplinari ( $r = 0,62$ ) suggerisce che chi apprezza la capacità di trasferire conoscenze in modo efficace tende a valutare positivamente anche la padronanza della disciplina. Questa connessione indica che la trasmissione efficace delle conoscenze non è vista come separata dalla conoscenza approfondita della materia, bensì come una sua naturale estensione.

Emerge, infine, una correlazione interessante tra la vocazione professionale e la missione sociale, con un coefficiente  $r = 0,60$ , a indicare che molti docenti vedono la loro professione come una missione sociale oltre che come una carriera. Le competenze normative, invece, presentano correlazioni relativamente basse con altre competenze, suggerendo che gli aspetti normativi e regolatori possono essere percepiti come meno integrati rispetto ad altre aree, probabilmente perché considerati elementi a sé stanti piuttosto che risorse operative dirette.

#### 4. DISCUSSIONE C CONCLUSIONI

L'analisi dei dati presentata indica che le motivazioni che spingono gli individui a intraprendere la carriera di docente presentano una varietà di elementi intrinseci ed estrinseci. La motivazione intrinseca, intesa come la spinta a svolgere un'attività per la soddisfazione e l'appagamento personale che essa genera, indipendentemente da benefici esterni come retribuzione, prestigio o approvazione sociale (Ryan e Deci, 2000) è emersa come il fattore principale nelle scelte professionali dei docenti. La passione per la disciplina insegnata e il desiderio di contribuire attivamente alla formazione delle nuove generazioni risultano essere i fattori trainanti più forti (Bertomeu et al., 2007; Watt *et al.*, 2017). Queste motivazioni intrinseche non soltanto indicano una dedizione verso l'insegnamento, ma rappresentano anche il desiderio di costruire un impatto positivo e duraturo sugli studenti. Tuttavia, l'analisi rivela che anche pressioni familiari e il bisogno di stabilità lavorativa esercitano un'influenza significativa sulle scelte professionali degli insegnanti. Tale evidenza suggerisce che, in ambito di politiche di reclutamento e formazione, si dovrebbe enfatizzare la valorizzazione delle motivazioni intrinseche, mentre sarebbe utile prevedere misure di sostegno per alleviare le pressioni esterne che potrebbero compromettere la soddisfazione e la motivazione a lungo termine degli insegnanti ( )

Le forti correlazioni tra variabili come l'ispirazione tratta dall'esempio di altri docenti e l'esperienza personale come ex studenti, evidenziano l'importanza del vissuto individuale e delle esperienze di contatto diretto con il mondo dell'istruzione. Questi elementi contribuiscono infatti a consolidare il desiderio di dedicarsi alla professione docente, dimostrando che le esperienze positive e il contatto con figure di riferimento nel mondo scolastico giocano un ruolo cruciale nella scelta di questa carriera. In tale contesto, la correlazione tra la passione per l'insegnamento e la crescita professionale sottolinea la necessità di programmi di sviluppo professionale mirati, che non solo supportino

l'aggiornamento delle competenze, ma alimentino anche la motivazione e l'entusiasmo per la professione. Investire in percorsi di formazione continua progettati per rispondere ai bisogni di crescita professionale degli insegnanti potrebbe quindi rivelarsi una strategia efficace per promuovere la loro soddisfazione e impegno.

I dati suggeriscono che fattori come gli anni di insegnamento, la stabilità della posizione lavorativa e il livello di istruzione sono variabili chiave per la soddisfazione professionale. In particolare, l'esperienza accumulata negli anni e la stabilità occupazionale sembrano avere un impatto positivo sul benessere degli insegnanti, contribuendo a una maggiore sicurezza nel ruolo e a un sentimento di realizzazione personale. Alla luce di questi risultati, le politiche educative che favoriscono la stabilità lavorativa e che prevedono opportunità di avanzamento professionale potrebbero contribuire in modo significativo a migliorare la soddisfazione e il benessere degli insegnanti, aumentando la loro motivazione e l'efficacia nel lungo periodo.

Riguardo alle competenze ritenute necessarie per svolgere la professione docente con successo, le competenze relazionali ed empatiche, quelle osservative e quelle metodologico-didattiche emergono come fondamentali, evidenziate da punteggi medi elevati. Le correlazioni tra queste diverse aree di competenza suggeriscono che un approccio integrato alla formazione potrebbe risultare più efficace: programmi che considerino l'interazione tra competenze relazionali, didattiche e di osservazione risponderebbero meglio alla complessità della professione. Ciò implica che i programmi di formazione iniziale e continua degli insegnanti dovrebbero essere progettati per sviluppare queste competenze in modo sinergico, valorizzando l'interconnessione tra le capacità e le conoscenze richieste per affrontare le diverse sfide educative.

Lo scenario educativo contemporaneo è caratterizzato da una crescente complessità, con classi sempre più eterogenee, bisogni educativi diversificati e, nel complesso, alunni sempre più difficili da gestire (d'Alonzo *et al.*, 2013).

I risultati della ricerca sottolineano l'importanza di progettare percorsi di formazione che garantiscano ai docenti di sviluppare le competenze necessarie per affrontare le sfide poste dall'eterogeneità degli studenti, che permettano di valorizzare la collaborazione tra docenti e la negoziazione delle conoscenze e delle competenze, sia di base che specialistiche. Investire nella formazione dei docenti è fondamentale per realizzare una scuola inclusiva.

In un contesto inclusivo, ogni individuo ha l'opportunità di sviluppare le proprie capacità in un ambiente che valorizza la diversità e promuove la collaborazione. Così, l'inclusione diventa una strada per consentire a tutti di perseguire *l'eudaimonía*, intesa come felicità autentica, derivante da una vita in cui ciascuno può realizzare il proprio potenziale e sentirsi pienamente riconosciuto.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alvariñas-Villaverde, M., Domínguez-Alonso, J., Pumares-Lavandeira, L., & Portela-Pino, I. (2022). Initial motivations for choosing teaching as a career. *Frontiers in Psychology*, 13, 842557.
- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 7-13.
- Bertomeu, F. J., Canet, G., Gil, V., & Jarabo, J. A. (2006). *Las motivaciones hacia los estudios de magisterio*.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva: Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.

- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@ re*, 21(1).
- Booth, T., Ainscow, M., & Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Bortolotti, I., & Stanzione, I. (2023). Il ruolo della formazione sulla gratificazione professionale dei docenti di sostegno: Uno studio esplorativo. *QWERTY-Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 18(2).
- Canevaro, A. (2002). Insegnanti specializzati per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 1(2).
- 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.
- Commissione Europea. (2015). *Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cottini, L. (2018). La didattica speciale nei passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea: Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. xx-xx). Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Cottini, L. (2022). Un insegnante inclusivo per una scuola che sa fare i conti con le differenze. *Ricerca Azione*, 14(2), 57-64.
- d'Alonzo, L., Giaconi, C., & Zurru, A. L. (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- d'Alonzo, L. (2015). Didattica speciale per l'inclusione. In D'Alonzo, F., Bocci, R., & Pinnelli, S. (Eds.), *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 11-22). Brescia: Editrice La Scuola.
- d'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013). "Gli alunni a scuola sono sempre più difficili?" Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 77-89.
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Giaconi, C., & Aiello, P. (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.
- Guerrini, V. (2015). La dimensione di genere nella professionalità docente. Prospettive per un rinnovamento delle competenze degli/le insegnanti dai risultati di una ricerca in Toscana. *Formazione & insegnamento*, 13(2), 209-218.
- Ianes, D. (2014). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. *Trento: Erickson*.
- Paloma, F. G., Ianes, D., Demo, H., Damiani, P., & Dell'Anna, S. (2024). Inclusiva o speciale? Tensioni e dilemmi di un'educazione per tutte e tutti nella ricerca e nella didattica. In *L'inclusione non si ferma: Cammina sempre: Volume in ricordo di Andrea Canevaro* (pp. 133-150). Edizioni Centro Studi Erickson SpA.
- Peder, H. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.

- Praetorius, A. K., Lauermaun, F., Klassen, R. M., Dickhäuser, O., Janke, S., & Dresel, M. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. *Teaching and teacher education*, 65, 241-254.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Unesco. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and teacher Education*, 95, 103127.
- Viganò, R. (1999). *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*. Vita e pensiero.
- Viola, I., & Capodanno, F. (2022). La motivazione dei futuri docenti di sostegno.: Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. *Italian journal of special education for inclusion*, 10(2), 122-130.
- Viola, I., Zappalà, E., & Aiello, P. (2021). La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico. *Form@ re*, 21(1).
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., and Smith, K. (eds) (2017). *Global Perspectives on Teacher Motivation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., Fisch, R., & Ferretti, M. (1974). *Change: sulla formazione e la soluzione dei problemi*. Astrolabio.

-----

Copyright (©) 2025 Maria Grazia Simone, Daniela Maggi, Antonio Balestra, Riccardo Mancini



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

*How to cite this paper:* Simone, M.G., Maggi, D., Balestra, A., Mancini, R. (2025). Formazione iniziale e inclusione scolastica. Quali competenze per gli insegnanti di sostegno? [Initial training and school inclusion. What skills for support teachers?]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 1, 431-444. [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17133](https://doi.org/10.14668/QTimes_17133)